Sobre a Arte de Estudar
Curso intensivo por
OLAVO DE CARVALHO

Instituto Cultural Brasil-Alemanha, Salvador BA, 9-11 de novembro de 1995

COLEÇÃO DE TEXTOS AUXILIARES

1

ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS. CONDIÇÕES PRÉVIAS

1. *Antes de planejar o que quer que seja*

Todo e qualquer plano é constituído basicamente de quatro coisas:

a) uma descrição do objetivo;
b) conhecimento e posse de um conjunto de meios;
c) escalonamento cronológico dos atos;
d) controle do estado das coisas em cada etapa.

Esses quatro itens, por sua vez, dependem de um criterioso conhecimento do terreno onde vai se desenrolar a execução do plano. Começaremos, portanto, pela discussão do terreno, e procederemos mediante comparação com outros terrenos onde outras pessoas conceberam e levaram a cabo planos semelhantes.

Vamos citar alguns exemplos. No seu livro *Como se Faz uma Tese*, Umberto Eco enuncia uma série de regras para a organização dos estudos tendo em vista que o aluno tenha por objetivo tornar-se um intelectual de profissão no quadro dos estudos humanísticos da universidade européia e mais particularmente italiana. O terreno escolhido delimita claramente o objetivo, os meios, o cronograma e as formas de controle. É claro que uma parte das técnicas sugeridas pelo autor se aplica com utilidade em outros contextos, podendo servir a um estudante universitário brasileiro ou mesmo a um pesquisador independente fora do quadro universitário; também é claro que grande parte das sugestões indicadas se transforma, neste último caso, em sobrecarga inútil, e que o pesquisador independente encontraria outros problemas, para os quais o livro dirigido ao universitário italiano não oferece solução.

Um outro livro muito conhecido é *A Arte de Ler*, de Mortimer J. Adler. Ele se dirige essencialmente ao homem comum, ao comerciante, ao trabalhador, ao pai de família, dotado de boa formação ginasial, de um conhecimento suficiente da língua inglesa, mas profissionalmente alheio à ocupação intelectual. Suas técnicas destinam-se a fornecer a este homem os meios de posicionar-se no quadro das idéias e valores cujo intercâmbio e conflito constituem a trama básica da cultura Ocidental, e fazê-lo num prazo razoavelmente curto, quatro ou cinco anos. O ideal é fazer do cidadão comum um observador consciente desse teatro das idéias, não propriamente um participante ativo.

Ambos esses livros pressupõem um quadro social estável e perfeitamente definido, no qual a função intelectual ocupa um lugar bastante claro. Se as universidades italianas estivessem em fase de experiência e mudassem de programa e de exigências curriculares todo ano, ou se a sociedade americana estivesse num estado de crise permanente que dissolvesse o quadro de estabilidade que garante os lazeres e o equilíbrio psicológico da classe média, nem Umberto Eco

poderia descrever com tanta facilidade os caminhos que levam ao sucesso acadêmico, nem Adler conseguiria com tanta desenvoltura comunicar ao cidadão americano uma imagem de conjunto da cultura do Ocidente.

Os quadros sociais críticos e turvos embaralham os dados necessários à compreensão do terreno, à delimitação da nossa posição nele e à concepção do plano. No quadro brasileiro, a descrição dos meios e etapas para uma formação intelectual não podem de maneira alguma resumir-se nem nas receitas de sucesso acadêmico de Umberto Eco, nem no otimismo humanístico da idéia de ″cultura geral(pressuposta por Adler. O problema, para nós, é enormemente mais complexo. Temos de levar em conta alguns fatos que intimidariam o mais arrogante dos acadêmicos europeus e fariam desanimar o mais confiante dos americanos.

Dentre esses fatos, o mais desanimador é a enorme complexidade da gramática portuguêsa e o estado presente da nossa língua, que, em parte pelas deficiências do ensino, em parte pelo impacto massacrante da linguagem padronizada das comunicações de massa, em parte pela penetração dissolvente de um número excessivo de gírias de curta duração (provenientes sobretudo da disseminação de estados psicóticos induzidos pela experiência das drogas), em parte, afinal, pela cumplicidade demagógica dos próprios escritores, ansiosos de ″popularizar(à força sua linguagem, chegou ao ponto de perder toda eficiência enquanto veículo de comunicação de idéias e de tornar-se apenas um cacarejo vagamente impressionista.

Como já apontamos numa aula anterior, a maior parte das leituras cultas da nossa juventude é constituída de traduções, e a tradução, no Brasil, é o quartel-general da inépcia. A regra áurea do menor esforço produz adaptações forçadas da nossa língua às sintaxes estrangeiras, implantando nos nossos hábitos subconscientes toda uma esquematologia artificial e despropositada, que vai aos poucos entravando a nossa agilidade mental. Isso é ainda mais grave porque a maior parte das traduções é feita do inglês, e a língua inglesa tem, por um lado, uma estrutura sintática muito simples e, por outro, um vocabulário imenso e uma potencialidade infindável para a criação de compostos, de expressões idiomáticas e de adaptações de palavras estrangeiras (sendo ela mesma o resultado da fusão de duas línguas completamente diferentes entre si e não, como a nossa, uma herança mais ou menos direta do latim). A nossa lígua, ao contrário, tende, como o latim, a uma sintaxe mais puramente geométrica e a uma severidade maior perante a assimilação de termos estrangeiros. Se o inglês tende às expressões abreviadas e sintéticas, sendo, por isto, a língua por excelência da poesia lírica, somente de longe rivalizada pelo alemão, a nossa, ao contrário, é uma língua de distinções sutilissímas, onde o deslocamento de uma vírgula produz as maiores dubiedades, e que, por isto, requer construções mais detalhadas e propicia um extremo rigor de argumentação dialética; é, como o latim, uma língua de juristas e teólogos, e daí que as nossas expressões líricas tendam frequentemente a refrear-se pela ironia, quando não podem disciplinar-se pelas rígidas leis da métrica clássica. Não é à toa que os nossos poetas mais eminentes — Drummond, Bandeira, Murillo Mendes, Mário Quintana — são todos sentimentais irônicos, e que os poetas puramente sentimentais e intimistas são geralmente de segunda ordem, ao contrário do que se dá na literatura inglesa e alemã.

Esses fatos são por demais evidentes, e a ampla inconsciência deles nos nossos meios letrados tem produzido os mais desastrosos efeitos, agravados pela nossa condição de cultura imitativa.

Em qualquer tradução, é fácil ver que, onde o inglês escreve duas linhas, o brasileiro ou português tem de escrever três ou quatro, para prevenir as dubiedades. A tentativa de copiar o sintetismo inglês produz apenas uma aparência enganosa de simplicidade, que faz o leitor, a longo prazo, acostumar-se a uma taxa anormal de dubiedades entrevistas e não esclarecidas. Isto acaba por formar no subconsciente do leitor brasileiro uma massa de obscuridades, cuja presença estorvante, no fim, lhe parece tão natural quanto a dificuldade de respirar se torna um hábito natural para o asmático de nascença. Ele se acostumou a entender pouco, e não lhe ocorre que poderia entender melhor. Um exemplo colhido a esmo:

″Pedro, bispo de Alexandria, propusera punições suaves para crentes que haviam realizado sacrifícios em altares pagãos, fixadas de acordo com o fato de terem sido eles ameaçados com a morte, a tortura ou apenas com a prisão. Quando Pedro levou adiante seu programa de ação, o bispo de Licópolis, Melito, e seus seguidores recusaram-se a colaborar.((Steven Runciman, *A Teocracia Bizantina*, trad. brasileira, Rio, Zahar, 1978, p. 17)

Neste curto parágrafo de uma tradução, o leitor pode deslizar por cima da aparente facilidade anglo-saxônica de elocução, sem dar-se conta de que ele não nos informa:

a) Se Melito não concordou com as punições ou com a suavidade delas, o que é exatamente o contrário;

b) Se Pedro optou pela suavidade das punições tendo em vista que os traidores só haviam traído sob ameaça, de morte ou se, ao contrário, julgou dever punir tendo em vista que as ameaças, graves nuns casos, eram, em outros, demasiado leves para poderem servir de escusa para a traição, já que alguns traidores tinham sido ameaçados ″apenas com a prisão″.

Em suma, ele não nos informa absolutamente nada, e o leitor segue em frente sem dar-se conta da dose anormal de dubiedade que acaba de engolir, e que terminará por tornar-se um vício. Se o leitor mais tarde vira escritor, ele vai escrever exatamente assim.

Vejamos agora como o parágrafo ficaria enormemente mais claro se, ao invés de seguirmos servilmente a fluência inglesa, a escandíssemos com a rigorosa pontuação portuguêsa, e com as devidas interpolações exigidas pelo detalhismo congênito da nossa língua:

″Pedro, bispo de Alexandria, propusera punições — suaves — para crentes que haviam realizado sacrifícios em altares pagãos, fixadas de acordo com o fato de eles terem sido ameaçados — com morte, tortura ou prisão simples.″

Ou então, melhor ainda:

″Pedro, bispo de Alexandria, propusera punições para crentes que haviam realizado sacrifícios em altares pagãos, fixando-as suaves pelo fato de terem eles agido sob ameaça — de morte, tortura ou prisão simples.″

Na mesma medida em que o português, como o latim, é uma língua de precisão, uma língua de disputas dialéticas e jurídicas, nesta mesma medida é uma língua onde o descuido na construção da frase produz inevitavelmente a dubiedade, da qual se escapa em inglês pelo fato de que a simplicidade de sintaxe, e o grande número de palavras curtas, atraem a atenção do leitor mais para a forma da frase como um todo do que para as distintas relações entre termos isolados de uma mesma frase, exatamente ao contrário do que acontece no português. Daí o famoso argumento do gramático Napoleão Mendes de Almeida, de que não se pode escrever bem em português sem haver estudado latim, que habitua a mente aos complexos problemas das nuances sugeridas pelos jogos de construção das frases.

Num momento em que o inglês se torna a língua predominante de cultura, substituindo primeiro o latim e depois o francês, as desvantagens para a língua portuguêsa são evidentes. As dificuldades de comunicação se avolumam, e a massa de intelectuais de pequeno e médio porte passa a acreditar que se trata de uma deficiência congênita da própria língua portuguêsa, e não da dificuldade que eles mesmos têm de se adaptar ao gênio próprio dessa língua após terem aprendido a pensar em inglês, ao invés de latim ou grego. Assim, alguns deles, dentre os mais populares, chegam ao auge de pedantismo de não conseguirem se comunicar sem trazer entre parênteses os equivalentes ingleses dos pronomes retos e oblíquos que empregam. A moda foi lançada por Paulo Francis (homem cujo talento só teria a ganhar com a exclusão de todo pedantismo anglo-saxônico).

O problema da língua é só o primeiro. Defrontamo-nos, em seguida, com o fato de que a nossa formação ginasial nem de longe se compara àquela fornecida pelas escolas americanas ou européias. Um menino francês não chega de modo algum à universidade sem ter-se demonstrado capaz de explicar-se com lógica e elegância segundo as regras estritas da *composition française*, isto é, sem ter adquirido o domínio de uma arte de estruturação das idéias e palavras que, no Brasil, bastaria para habilitá-lo a ser um jornalista de primeiro plano, bem acima dos recém-formados

pelas faculdades de jornalismo. Nem chegará um menino italiano a escapar das garras do ensino secundário antes de haver enfrentado a métrica de Dante e Manzoni, Leopardi e Pascoli, ao passo que o nosso gosto literário é formado sob o parâmetro fixado por Joaquim Manuel de Macedo e Bernardo Guimarães, isto quando não resvala ao nível de Caetano Veloso, Pelé, Alziro Zarur, e quando a sem-vergonhice estabelecida não faz dos nossos jovens ginasianos o pretexto e veículo inocente para o escoamento forçado da produção abundante e abusiva do ″jovem escritor nacional″; neste caso, considerações de oportunismo profissional, de mistura com a patriotada de sempre, acabam primando sobre o dever de transmitir, aos jovens, valores universais que são o sustentáculo de toda cultura. Problemas desta ordem foram abundantemente descritos pelo heróico batalhador da cultura, Osman Lins. E os livros que ele escreveu sobre isto têm diretamente um valor prático para nós, pois cada um dos alunos aqui presentes padece interiormente das deficiências criadas pelo estado de coisas que ele descreve.

Um terceiro ponto com que nos defrontamos é o próprio caráter imitativo e farsesco da vida cultural num país satélite, onde a vida cultural depende, seja de uma fortuna hereditária que permita as viagens de estudo, a aquisição de livros estrangeiros e o contato com atmosferas culturais mais respiráveis, seja da inserção do candidato nas filas do puxa-saquismo oficial, na disputa das magras verbas de pesquisa, em toda uma árdua concorrência por migalhas, desgastando nessa miséria todo o idealismo da sua juventude. Resta a opção de, afastando-se do meio acadêmico, buscar abrigo no mundo dos espetáculos e das comunicações de massa, cuja recompensa financeira custa a imersão na atmosfera de leviandade, diz-que-diz e vida boêmia, que arrasa toda vocação intelectual já na primavera de uma carreira de estudos.

Finalmente, a constatação das dificuldades materiais gera no aspirante a esperança insensata de conseguir primeiro melhores condições sociais e econômicas, para depois, e somente então, iniciar seriamente uma vida de estudos. Ninguém, jamais, em toda a história cultural brasileira, alcançou a vitória por este caminho e, ao contrário, o número daqueles que a alcançaram pelo esforço de estudar desde a juventude, suportando com paciência e resignação a miséria material e social, inclui os maiores nomes das nossas letras e ciências, sendo antes os ricos de nascença uma exceção notável. Das camadas ricas nunca saiu nem Capistrano de Abreu nem Machado de Assis, nem Cruz e Souza nem Da Costa e Silva.

Finalmente, o empenho de industrialização a serviço do estrangeiro faz descer sobre a alma da nossa população um conjunto de falsas e aberrantes normas éticas, que, sob pretexto de adaptação social e de realismo, induz todos a pensarem que o ideal de um ″bom emprego(coincida com a segurança e a paz necessárias ao lazer intelectual; e os brasileiros ingênuos se esforçam para enquadrar-se nesse ideal, sufocando-se de sentimentos de culpa quando não conseguem atingi-lo, sem dar-se conta de que os agentes desse ideal — os porta-vozes do capitalismo — nem de longe se encarregam de gerar o número de empregos necessário à consecução do ideal proposto, e de que a prometida estabilidade é propositadamente acenada como bandeira no intuito de manter escrava uma população perpetuamente em busca daquilo que é reservado a poucos.

Ao encetarmos o planejamento de uma vida intelectual no Brasil, devemos levar em conta todos esses fatores, pois eles constituem a topografia do terreno onde se desenrolarão as nossas batalhas.

No Brasil, mais do que em qualquer outro lugar, a vida a serviço do espírito requer a abdicação inicial de toda e qualquer esperança de encontrar qualquer apoio que seja na rede de instituições e costumes da sociedade vigente. No Brasil, mais do que em qualquer outro lugar, uma vida a serviço do espírito requer que não se busque apoio em nenhuma outra parte a não ser no Espírito mesmo. A vida intelectual no Brasil, há de ter o caráter de um radicalismo extramundano e mesmo abertamente antimundano: mais do que em qualquer outro lugar, a vida intelectual aqui é um esforço de austeridade monástica. É preciso buscar apoio na confiança inabalável nos princípios e valores que em toda parte e sempre fundaram a validade e universalidade da inteligência humana, e trabalhar numa via de mão única que desce

perpetuamente do Céu à Terra, sem nada pedir à Terra e sem nada extrair dela senão o mínimo absolutamente indispensável à sobrevivência material e ao prosseguimento do trabalho. Desprezar ativamente o aplauso dos imbecis e o apoio dos falsos. Nada esperar senão o prêmio final e supremo dos esforços humanos, que é o de ter vivido na verdade e pela verdade. E não há outro paraíso senão este.

2. *Elementos para um plano*

Nosso objetivo não é portanto nem favorecer o sucesso profissional e acadêmico, nem apenas elevar culturalmente o cidadão comum. É ajudar a forjar um tipo de intelectual capaz de resistir às imensas pressões despersonalizantes e hipnóticas de uma sociedade onde se juntam as barbáries e abusos de um capitalismo nascente aos horrores apocalípticos da agonia de uma civilização. De fato, observamos no Brasil, por um lado, a fúria de um progresso econômico que deseja implantar-se à força num ambiente ainda mal egresso do provincianismo colonial, e, de outro, a atmosfera de cinismo, devassidão e espera ansiosa da catástrofe, característica das épocas de extrema decadência. O utopismo futurista é, aqui, veiculado principalmente pelas organizações ocultistas e pseudomísticas, cuja floração de fantasias aberrantes é, em todo mundo, a marca mais acentuada da decadência. Isto torna a nossa situação muito mais desumana que a de qualquer intelectual europeu ou americano. Sofremos o impacto desagregante da sociedade de massas, sem que ela nos dê o acesso compensatório a todos os meios de cultura letrada. Experimentamos o sabor da degenerescência, sem dispor da liberdade que a própria confusão moral da modernidade paradoxalmente assegura a europeus e americanos. Sofremos o assalto despersonalizante da invasão de nossas vidas privadas, sem dispor da mobilidade assegurada pela sociedade afluente. Não dispomos da presença viva de uma cultura milenar estabilizada como a da Europa, ao mesmo tempo que nos faltam a liberdade, o poder e os meios de criar livremente como o fizeram os americanos. Temos a opressão sem a ordem social, o autoritarismo sem a segurança, o caos sem a liberdade, a indefinição sem mobilidade. Todos os paradoxos do fim e do começo ajuntam-se tragicamente neste lugar. Isto impossibilita radicalmente todo planejamento do futuro individual, ao mesmo tempo que a pressão de uma drástica luta pela sobrevivência impossibilita mesmo até o repouso na mediocridade do dia-a-dia.

Nesse panorama, o planejamento de uma vida de estudos não se pode apoiar nem num formalismo universitário estabelecido, nem num amadorismo que faça da cultura um *hobby* venerável da classe média alta. Não dispomos dessas duas formas de conforto.

2

ALGUMAS REGRAS DE MORAL PRÁTICA CONCERNENTES AO EXERCÍCIO DA VIDA INTELECTUAL

Rio, 10 de novembro de 1991.

As riquezas ou bens materiais (incluindo as energias e capacidades humanas que, através do trabalho, possam se transformar em riquezas) são substância desse setor particular da vida humana que é a vida econômica. Os homens diferem economicamente uns dos outros conforme a quantidade e o emprego dessa substância; subentendendo-se que, quanto maior a quantidade e quanto mais inteligente o seu emprego, tanto melhores serão os resultados. Uma quantidade grande de bens pode ser rapidamente dilapidada mediante um emprego dispersivo ou aleatório, do mesmo modo que uma quantidade pequena pode ser aumentada por um emprego sistemático e inteligente. Igualmente têm uma substância a vida humana considerada em geral, e a vida intelectual em especial.

A substância da vida humana, já se disse, é o tempo. A qualidade e o valor das vidas dos indivíduos diferem conforme o emprego que façam do seu tempo. Há vidas que passam rapidamente, como num sonho, e nas quais as possibilidades e oportunidades vão se desmanchando umas após as outras, como flocos de nuvens. A vida que se esvai traiçoeiramente, deixando atrás de si um saldo de vazio e melancolia, foi o tema predileto de um dos nossos grandes poetas: Manoel Bandeira. Este homem, que levou, aliás, uma vida grande e significativa, queixava-se:

"Levei a vida à toa, à toa",

e, num momento de lirismo cruel, vendo passar o enterro de um desconhecido, cantava com amargura

"a vida inteira que poderia ter sido / e que não foi".

Há, é claro, vidas perdidas sem culpa; há puras vítimas da adversidade, que perecem lutando, com o melhor de suas forças, contra obstáculos invencíveis: a má sorte, os imprevistos da História, a resistência surda e inconsciente de um meio social mesquinho, a falta de oportunidades, a morte prematura. Mas se estas vidas não alcançam a vitória, ninguém poderá dizer que foram destituídas de sentido: sua derrota encerra precisamente a afirmação de um sentido a realizar, que é legado às gerações seguintes como um dever à espera de cumprimento. Um país que condena ao fracasso muitos homens bons -- pedaços de gênios, como disse alguém -- vai acumulando, ao longo do tempo, uma dívida moral cujo peso deprime e seca todo idealismo moral nas novas gerações, levando-as a um desencantado cinismo. Mas há também a dispersão proposital e culposa. Ela assume uma grande variedade de formas, desde a dilapidação ostensiva de um talento evidente (uma espécie de "protesto" suicida e vaidoso), até as sutis manobras com que, de modo semiconsciente, os tolos e medíocres se esquivam de toda oportunidade de melhorar. Em todas essas diferentes variedades de fuga ao dever, porém, o que está em jogo é sempre um mesmo erro: o desvio de forças preciosas (e tanto mais preciosas quanto menor a sua quantidade) para fins ocasionais e dispersivos, sem ligação com a afirmação de um sentido da vida. Trata-se de um roubo: energias que de direito deveriam ser consagradas à realização do sentido são desviadas, prostituídas e postas a serviço de desejos, de temores, de esperanças momentâneas e passageiras, desligadas da espinha dorsal da vida. Quando digo "sentido da vida" não pensem que me refiro a nenhum segredo, a nenhuma obscuridade metafísica, a nenhum objeto de especulação pseudomística. O sentido da vida é algo de perfeitamente evidente a quem quer que não esteja totalmente destituído de consciência moral natural, a quem quer que não esteja totalmente embotado pelos questionamentos artificiosos de uma pseudocultura pedante e narcótica. O sentido da vida revela-se de imediato no sentimento de um dever pessoal intransferível e consolida-se em atos sistemáticos e constantes de dedicação, veneração ativa e serviço. A certeza firme e tranquila de um sentido da vida -- a única forma de felicidade que é garantida aos homens sobre a Terra -- é a resposta a esses atos, e não a uma indagação teórica (exceto quando a indagação teórica, na forma de vida filosófica, seja ela mesma uma modalidade de dedicação, veneração ativa e serviço; condição que evidentemente não se cumpre no pseudofilósofo pedante, cujo questionamento cético do sentido da vida não costuma ser outra coisa senão uma tentativa de legitimar sofisticamente seus próprios desejos arbitrários, sua própria dilapidação de energia vital, bem com um meio de arrebanhar companheiros que amenizem sua perversa solidão (e lhe dêem, pelo número, a segurança que intimamente lhe falta).

No caso dos indivíduos vocacionalmente dotados para a vida intelectual (e daqueles que, mesmo sem vocação especial, hajam tomado consciência da dimensão intelectual de toda vida humana), a questão do sentido da vida e da dilapidação da sua substância assume um contorno peculiar. A substância da vida intelectual é a atenção. Os indivíduos diferem intelectualmente uns dos outros conforme os objetos a que prestam atenção e conforme a quantidade e qualidade relativas dessa atenção. O homem intelectualmente mais perfeito é aquele que presta por mais tempo e com maior intensidade a melhor qualidade de atenção àquilo que seja supremamente importante para a realização do sentido da vida. A perfeição na vida intelectual nada tem a ver, portanto, com dons inatos, com o Q.I., com as habilidades específicas

como lógica, arte, expressão oral, problem solving e outras tantas capacidades, meramente instrumentais, que hoje em dia, erigidas em fetiches, são cultuadas como se fossem a inteligência mesma. A perfeição na vida intelectual é sobretudo uma questão moral e de ordem íntima, no sentido de que uma firme decisão interior de servir unicamente ao mais importante, e de sacrificar a ele todo o resto, ou seja, de estabelecer uma rígida hierarquia da atenção, pode suprir mesmo a carência de habilidades específicas, e de que mesmo a abundância destas últimas, amparada por uma bela educação e pelo apoio solícito do meio social e familiar, só poderá, na ausência desse requisito moral, resultar na produção de uma dessas caricaturas de intelectual que hoje lotam com sua indigesta presença o cenário todo da vida cultural brasileira: são uns tipos cujas habilidades, artísticas, científicas ou retóricas, se exibem como finalidades em si, para fascínio de uma multidão de basbaques, e independentemente dos valores a que sirvam: a mera satisfação do ego, o sucesso profissional, a lisonja aos poderes ou à vaidade das massas, são, todos, tomados como finalidades legítimas e suficientes: só o que importa é a "criatividade" e o "nível técnico de realização". É culto do instrumento. Um grave sintoma desse desfiguramento da inteligência é, hoje em dia, o uso corrente da expressão "de primeiro mundo", para qualificar tudo o que pareça bom e correto; no fundo, há nisto uma identificação sorrateira e perversa da qualidade -- isto é, em última análise, da importância e do sentido -- com a quantidade do investimento financeiro. Quando eu era jovem, um filme se considerava bom quando com recursos financeiros exíguos, conseguia dizer algo de importante para a vida humana; hoje em dia, celebra-se como bom, isto é, "de primeiro mundo", qualquer coisa ôca e repetitiva que se consiga reproduzir com "excelente nível técnico de realização", isto é, com o investimento de uma quantidade de dólares equivalente à do similar estrangeiro. Um país cujos intelectuais chegam a esse nível de servilismo abjeto, sinceramente: merece o destino que tem. Mas, voltando ao ponto central, se a vida intelectual é sobretudo uma questão interior de decisão ética, isto é, se ela depende sobretudo da dedicação da atenção ao que seja supremamente importante, então há dois problemas que de imediato se oferecem ao nosso exame. Primeiro, se a vida de pura investigação teórica -- a vida filosófica, independentemente de todas as consequências práticas, morais, pedagógicas e políticas que a filosofia possa ter -- obedece realmente a esse requisito, ou se não se perde na pura contemplação daquilo que deveria, em vez disso, ser servido ativamente. A segunda questão é a das relações entre atenção e tempo: o que importa é a intensidade da atenção em certos momentos (ficando os demais à disposição de outras finalidades), ou é necessário um serviço constante que não deixe tempo para mais nada? A primeira questão resolve-se do seguinte modo: a vida filosófica, se é pura investigação e contemplação do sentido, é, por isto mesmo, a tentativa de esclarecê-lo e de possuí-lo intelectualmente de modo pleno (superando a mera e vaga intuição que arriscaria perder-se tão logo se passasse ao serviço prático). A vida filosófica é, por isto, garantia e defesa do sentido contra a invasão do absurdo e do não-significativo. O filósofo é aquele que, ao investigar os fins e purificá-los pela crítica racional, os livra de toda contaminação do secundário e os defende contra toda falsa hierarquia surgida das exigências práticas do momento, histórico ou psicológico. Contra a idolatria do instrumento, o filósofo restabelece, num esforço secular, o império dos fins. Neste sentido, a filosofia é total dedicação aos fins, e é, portanto, a forma suprema de vida intelectual.

A segunda questão, que é de grande alcance prático para o estudante, pois a resposta dela fornecerá o critério para a distribuição do seu tempo e das suas energias na vida cotidiana, ela se resolve pelos seguintes passos, que serão melhor esclarecidos na exposição oral:

1o. Se um homem é capaz de intensa concentração intelectual, e de outro lado verifica que sua inteligência responde melhor a um esforço descontínuo e variado do que a uma aplicação constante e rotineira, então é evidente que o trabalho intelectual formal (ler, escrever, investigar, ouvir, meditar) pode ser realizado nos intervalos de uma vida dedicada, também, a uma pluralidade de fins secundários, como o cuidado da família, as atividades comerciais, os esportes, etc.

2o. -Se, inversamente, verifica que só rende alguma coisa após longo esforço contínuo (por exemplo, só compreende um texto após muitas repetições), então está moralmente obrigado

a desempenhar esse esforço. Esses dois tipos de inteligência são determinados pela caracterologia individual, e é inútil lutar contra a natureza. Cada qual deve contentar-se com o seu tipo e tentar obter dele o melhor que possa, cultivando um estilo próprio.

3o. Porém essa diferença refere-se apenas à atividade intelectual formal. A atividade informal, que é o que verdadeiramente interessa, consiste em prosseguir na busca do essencial através de toda a variedade das situações e atividades humanas. deste modo, não importa o que um homem esteja fazendo aparentemente e na superfície: o que importa é distinguir se ele está hipnoticamente a serviço de fins secundários, esquecido do essencial, ou se, justamente ao contrário, está buscando nessa ocupação aparentemente secundária alguma manifestação do essencial. O verdadeiro intelectual está dedicado à sua tarefa vinte e quatro horas por dia. Está em plena busca do sentido, em plena contemplação e serviço do sentido, quando janta com os amigos ou brinca com os filhos, quando passeia pelas ruas ou joga bola, quando faz amor e quando dorme. O grande filósofo italiano Benedetto Croce, por exemplo, tinha fama de conhecer cada uma das pedras das ruas de sua querida Nápoles e de saber de cor a genealogia de cada uma das famílias de seus habitantes, ricos ou pobres: mas, nele, a aparente dispersão do passeador ou a curiosidade frívola do colecionador de fofocas familiares se integrava harmoniosamente no profundo meditador das forças históricas, cuja luta ele enxergava não só nos magnos eventos públicos, mas no cenário da vida cotidiana e no interior dos lares. O nosso Mário Ferreira dos Santos era entusiástico apreciador de futebol; terminada a partida, que parecera absorvê-lo hipnoticamente, ele girava o botão da TV e derramava sobre a mulher e os filhos as lições de História, de psicologia, de sociologia e de ética que o jogo lhe havia ensinado. O velho Leibniz passava horas jogando cricket com as damas da côrte -- que poderia haver de mais frívolo? --, mas especulando, por dentro, sobre a descrição geométrica dos movimentos das bolas ou sobre o fundamento último de uma convivência harmoniosa entre os homens. Faça o que fizer, o intelectual de raça estará sempre a serviço dos fins supremos, tais como os haja captado ou tais como esteja se esforçando para captá-los, e em nenhum momento o encontraremos submetido, absorvido hipnoticamente ou a serviço de propósitos desligados desses fins ou opostos a eles. A concentração total e constante da atenção nas tarefas da inteligência é a marca do intelectual, seja ela ou não acompanhada de uma regularidade exterior dos atos, o que, como foi dito acima, é mera questão de temperamento.

O homem disperso, o frouxo, o tolo, o medíocre, ao contrário, se entrega facilmente a espetáculos ou atividades nas quais não enxerga nenhuma conexão com as finalidades superiores, e se entrega a elas precisamente porque não enxerga essa conexão e porque lhe parece necessário desligar-se dos fins superiores para poder "descansar", "relaxar" ou entregar-se a prazeres de ocasião ou a preocupações de ocasião que, à luz desses fins, deveriam logicamente ser julgados estúpidos ou prejudiciais. O critério final que deve decidir se cabe ou não o estudante entregar-se a uma atividade qualquer é o da sua conexão interior com os fins da vida intelectual, o do seu valor, mesmo instrumental, para a realização desses fins.

Tome-se como exemplo a vida amorosa. Ela pode ser não somente boa mas essencial para a inteligência. Quem pode negar que a experiência da paixão, do afeto familiar, da dolorida viuvez e das alegrias de um segundo casamento por amor deram a Aristóteles um senso das realidades terrenas e do seu valor, que falta totalmente ao castíssimo Platão? Quem pode negar que a paixão amorosa, com suas ascensões e quedas, está na raiz da criatividade furiosa de um Balzac, de um Henry Miller, de um Hemingway, para só citar três dos maiores? Como não enxergar a presença do eros nas fontes da inspiração de um dos maiores filósofos do nosso século, Max Scheler, o "filósofo do coração"?

No entanto, trata-se, em todos esses casos, de paixão séria, vivida com plena consciência de sua significação, de seus perigos, de seus abismos, de seu potencial a um tempo vivificador e alienante. Trata-se de experiência profunda e não de sentimentalismo bobo, nem de namorico, nem de prurido romântico, nem de ilusão casamenteira. Sobretudo, o homem capaz de viver a experiência profunda do amor é também, e sempre, o homem capaz de conduzir-se com dignidade na solidão, feliz de poder alternar a fusão do encontro com o retorno à profundidade

de um interior luminoso e tranquilo. No verdadeiro intelectual, a vida amorosa está integrada, ainda que dialeticamente, à busca dos fins: ela não é um repouso, nem um desvio, nem muito menos uma diversão romântica. Os exemplos poderiam multilplicar-se à vontade. O comércio, a política, o esporte, a vida de família -- tudo, no mundo, pode ser parte da vida intelectual ou fuga às suas exigências. Somente o exame rigoroso e sincero das motivações íntimas é que pode decidir, em cada caso, se ao sair em busca deste ou daquele fim secundário o indivíduo está se enriquecendo, construindo uma personalidade para a vida intelectual, ou se, ao contrário, está cedendo servilmente a impulsos e desejos estúpidos e dispersantes.

3

ETAPAS DO APRENDIZADO

1. Copista

1.1 Exigências
- 1.1.1 Compreensão dos originais
  - 1.1.1.1 Língua e vocabulário
  - 1.1.1.2 Alfabetos e famílias de letras
  - 1.1.1.3 Sinais gráficos

1.2 Tarefas do copista
- 1.2.1 Cópia (reprodução)
- 1.2.2 Traslado (documento a documento)
- 1.2.3 Transcrição
  - 1.2.3.1 Plana
  - 1.2.3.2 Hierárquica - exemplos:
    - 1.2.3.2.1 Judicial
    - 1.2.3.2.2 Jornalística
    - 1.2.3.2.3 Editorial

1.3 Edição simples
- 1.3.1 Elaboração de originais
- 1.3.2 Planejamento e composição
- 1.3.3 Revisão

1.4 Edição científica (edótica)
- 1.4.1 Colação
- 1.4.2 Variantes
- 1.4.3 Reconstituição conjetural

2. Compilador

(v. folha anexa: Etapas da informação)

3. Expositor

4. Autor

4

EXPLICAÇÃO DE TEXTO

1. Documentação

    1.1 Localização, dados bibliográficos
    1.2 Autor

2. Impressões subjetivas

    2.1 Geral
    2.2 Especial
        2.2.1 Evocações
        2.2.2 Extensões

3. Linguagem

    3.1 Esclarecimento dos termos
        3.1.1 Arcaicos
        3.1.2 Especiais ou obscuros
    3.2 Destaque das expressões
    3.3 Citações
    3.4 Alusões

4. Divisão

    4.1 Divisão propriamente dita
    4.2 Coerência:
        4.2.1 Lógica
        4.2.2 Analógica
        4.2.3 Espacial
        4.2.4 Temporal
        4.2.5 Combinada

5. Comentário linear

6. Estudo estilístico

    6.1 Vocabulário
    6.2 Figuras
    6.3 Extensão das frases
    6.4 Seu encadeamento

7. Enumeração dos temas

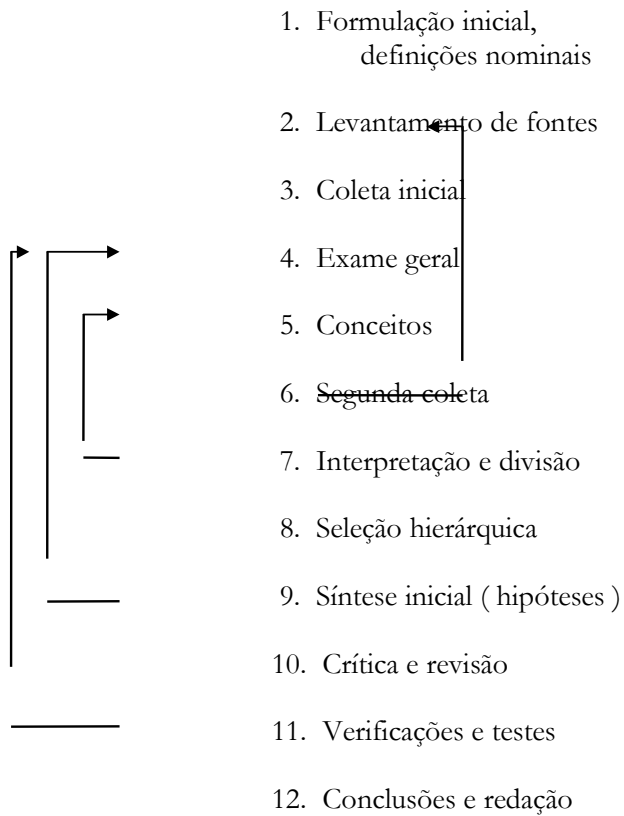
8. Possíveis direções da reflexão

9. Plano de exposição

5

ETAPAS DA INFORMAÇÃO

1. Formulação inicial,
   definições nominais
2. Levantamento de fontes
3. Coleta inicial
4. Exame geral
5. Conceitos
6. ~~Segunda col~~eta
7. Interpretação e divisão
8. Seleção hierárquica
9. Síntese inicial (hipóteses)
10. Crítica e revisão
11. Verificações e testes
12. Conclusões e redação

6

MODELO DAS RESENHAS DE LIVROS

FICHA CATALOGRÁFICA (1)

Deve atender às normas catalográficas internacionais de indexação de livros. Não é necessário colocar o sobrenome do autor antes do nome (trata-se de resenha de um só), nem proceder como se fosse ficha de arquivo ou de biblioteca, que são variáveis.

Autor ou Organizador (1.1)

Como achar os nomes dos autores em bibliotecas:

- *O*rtega y Gasset;
- Edgar *d*e Bruyne;
- Miguel de *U*namuno;
- John Stuart *M*ills.

Nomes espanhóis: vale o primeiro sobrenome, o do pai.

Nomes holandeses: o *de* Bruyne é artigo, e não preposição. Equivale ao *the* inglês, ou ao *le* francês (ex.: Le Gros).

Nomes ingleses: sempre o último.

É indispensável ter um livro de como usar bibliografia. Indico *Elementos de Bibliografia*, de Antonio Houaiss, ou *Du Bon Usage des Bibliographies*, de Jeannette Reboul para recorrer quando tiverem dúvidas, ou qualquer outro, já que as normas são internacionais.

Publicações oficiais: procurar o nome da instituição ou país. Ex.: Relatório de Fulano na Secretaria de Cultura de S. Paulo -- procurar primeiro em ″S. Paulo″. Código Penal Brasileiro ou Constituição Brasileira: ver ″Brasil(e, depois, ″Congresso Nacional″; em seguida, ″código″, ″Constituição″, etc.

Obra coletiva: organizador (abreviação org.) ou editor (ed.). A expressão latina *et alii* (abreviação *et al.*) indica vários colaboradores. Não precisa colocar o nome dos colaboradores porque a palavra ″organizador(já supõe que alguém compilou. Numa antologia, é necessário por o nome do organizador. Tudo isso faz parte do aspecto material.

Título da edição utilizada (1.2)
Não é o título da edição original. Todos esses elementos são separados por ponto ou ponto e vírgula.

Dados da edição (1.3)

Compilador, prefaciador, etc (1.3.1)
O compilador é o principal responsável pela reunião de textos heterogêneos. Coloca-se como se faz com o organizador. Ex.: *Ensaios de Sociologia*, de Max Weber. Autor: Max Weber. Organizado por Fulano.

Prefácio, apresentação, introdução, notas, índice por Fulano.

Tradutor, se houver. (1.3.2)
Abreviar sempre (trad., org.).

Local (cidade), Editor, Ano (1.3.3)
Editor: não precisa por "Indústrias Reunidas S. José Ltda". -- por só S. José. Por o nome comercial e não a razão social.
Local: a cidade.
Ano: se não tiver, colocar *s/d* (sem data) ou por a data da impressão, que se encontra na última página.

Caracteres físicos, etc (1.3.4)
Esse item nem sempre é necessário. *In quarto*, *in octavo*: só para obra rara. É obrigatório colocar o número de volumes, se houver mais de um (ex.: 3 vols.). Quanto ao número de páginas, é opcional. Na lista de livros que indiquei, o título entre parênteses indica para o leitor que existe uma tradução, mas que não foi essa que li. Fazer outra ficha, se quiser, para o original; aí não precisa colocar o nome do autor.

Como ler o livro? O item 4 (*resumo analítico*), para quem lê, é o primeiro. Suponha que já leu o livro; aí vai se colocar as seguintes questões:

DEFINIÇÃO GERAL (2)

Primeiro, a definição geral do livro. Abrir chave que se refere à *importância* do livro para o leitor, porém transmitida, não em termos de avaliação segundo seu julgamento crítico, mas segundo a importância objetiva, que se fundamenta em *razões* (de 2.1.1 a 2.1.6).
Pode ser livro *clássico* (2.1.1). Ex.: o clássico de Gibbon, *History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, vai ser editado em português pela primeira vez. Se o livro for raro ou inacessível também é motivo de importância objetiva. Se não for o caso, esse item cai fora.

Contribuição nova a um debate importante (2.1.2)
Assim considerado normalmente ou porque voce o considera; aí, é necessário justificar. Mas para responder a esse item, voce teria que ler muito mais do que o livro referido -- como saber isso se voce não acompanha o debate? Para responder a essa questão, voce deverá ter uma informação vasta e estar habituado a ler sobre esse assunto. Caso contrário, apele para o consenso da crítica; leia alguns artigos sobre o assunto e consulte bibliografias comentadas. Ex.: *Le Vocabulaire de Kant* -- o debate é velho mas a novidade é que pode ser lido como se fosse um dicionário de Kant. Alguém já fez algo parecido? Procurar nas bibliografias comentadas. A resposta a esse item deve ser fundamentada nos fatos.

Original? Inesperado? (2.1.3)
O livro pode ser, por si mesmo, original ou enfocar o assunto de forma inédita, inesperada ou inabitual.

Importa pelo assunto ou pela abordagem? (2.1.4)

Ex.: *O Marxismo Ocidental*, de José Guilherme Merquior. Quase não há obra de conjunto sobre os autores marxistas ocidentais. O assunto no global é velho, mas o enfoque é novo -- aí é misto. *Le Vocabulaire de Kant*: o assunto é velho, porém a idéia de fazer um dicionário kantiano é nova. O que tem de interessante é que, apesar de ser um dicionário, pode ser lido como se não o fosse; é misto de dicionário e de introdução a Kant. É portanto original: é novo por ser um dicionário para ser lido e não para ser meramente consultado.

Oportuno para o momento e o leitor? É útil? (2.1.5)
Se atende a alguma demanda, é porque é oportuno. Quanto ao quesito utilidade, não é para voce dizer o que gosta e sim se é útil para o público, não para voce.

Assunto, matéria (2.2)
Definir o assunto (objeto material), o ponto-de-vista (objeto formal-motivo, 2.3) e o objetivo (objeto formal-terminativo, 2.4 -- uma avaliação crítica).
Ex.: *O Marxismo Ocidental* = objeto material; encarado do ponto-de-vista de sua unidade = objeto formal-motivo; avaliação crítica da corrente = objeto formal-terminativo.

Limites auto-impostos pelo autor (2.5)
A amplitude do projeto, se é tratado em 1000 páginas ou em 200.

Extensão (2.5.1)
A extensão física como limite. A extensão limitará o tratamento do tema.

Gênero (2.5.2)
No caso do livro de Merquior, é ensaístico. O ensaio oferece uma teoria sugestiva em nível de prova dialética, sem a intenção de prová-la extensivamente; é uma tentativa que precede uma explicação. Quem escreve um ensaio considera que um estudo mais profundo vai comprovar sua tese, da qual dá apenas uma explicação suficiente. Abre um estudo a ser feito pelo autor ou por outros, do tipo: ″essa tese é suficientemente importante para justificar um estudo mais profundo do tema″.

Outros (2.5.3)
Outros limites auto-impostos (″tratei do assunto só por este ângulo( ). Esses limites podem estar explícitos. Ver prefácio. Os dois primeiros limites não estão declarados (extensão e gênero). É voce quem irá declará-los. Os outros estarão declarados pelo autor.

Isso é para voces verem como foi superficial a leitura que fizeram até hoje e como se passa de uma leitura curiosa para uma leitura científica. Por exemplo, se voce vai escrever *O Pensamento de Ortega y Gasset*, é necessário que voce tenha feito todo esse trabalho de resenha com cada livro dele, para chegar às constantes. Esse é o princípio do estudo científico.

A *definição geral* (2) é um problema interno do livro, apesar de tocar em algumas coisas externas.

CONTEXTO (3)

Trata-se do contexto intelectual onde entra o livro. Vai ser de dois tipos: *diacrônico* (o que aconteceu antes do livro ser escrito) e *sincrônico* (o quadro contemporâneo ao livro), 3.1.

O autor (3.1.1)

Avaliar a autoridade do autor, sua formação. Ex.: onde estudou? Fez estudos acadêmicos sobre esse assunto? Com quem aprendeu? Estudou em universidade ou é autodidata? Teve bons amigos que o ensinaram? Fez pós-graduação? Doutoramento? Uma contribuição importante oferecida por alguém sobre o autor pode mudar o quadro das coisas. O local onde estudou indica a atmosfera das idéias captadas pelo autor. A formação serve para legitimar o interesse ou formar o nível de exigência do leitor. Se o autor estudou em grandes centros, Oxford, Sorbonne, etc, não pode alegar falta de informações. Se veio da Universidade de Zâmbia, não se pode julgá-lo por isso. Ex.: durante a guerra, escrevia-se citando de memória, o que não tira o valor da obra. O autor pode, por modéstia, sonegar informações (caso de Eduardo Portella) ou, até, falsificar dados; todos os dois são raros.

Débitos reconhecidos (3.1.1.b)
Verificar se o autor se declara seguidor de alguém. Ex.: quando o autor diz, ″esse livro aplicará o método de G. Luckács ao assunto″, significa que está subentendida a obra de Luckács. Isso é importante porque às vezes o autor não foi influenciado por quem pensa e sim por outros. Ex.: no livro de Merquior, ele declara que os autores marxistas são, na verdade, nietzscheanos.

Trabalhos anteriores do autor sobre a mesma matéria ou sobre outras (3.1.1.c)
Esse dado é mais importante do que a formação do autor. Verificar se o autor já publicou outros livros sobre o mesmo assunto. Ex.: Merquior escreveu, anteriormente à publicação de *O Marxismo Ocidental*, sobre os autores marxistas individualmente. Se publicou, prova que já estudou o assunto. Escreveu o livro em três meses (limitação); por serem idéias muito condensadas, fica difícil de ler.

A matéria -- Estado da questão (3.1.2)
É o contexto anterior à obra examinada. Em que ponto estão os debates sobre o tópico? É debate corrente? É terreno virgem? (3.1.2.a) O tema é considerado relevante e por quê? Deveria ser? (Não para voce, mas objetivamente) (3.1.2.b). Fazer breve lista apreciativa sobre os trabalhos anteriores (3.1.2.c). O livro escrito entra em debate já existente.

Contemporâneo -- Quadro dos pontos de vista (3.2)
A escola ou corrente a que se filia pode não coincidir com os débitos reconhecidos. Pode ter sido aluno de alguém sem ter absorvido sua disciplina. Ex.: José Guilherme Merquior foi aluno de Lévi-Strauss, o que não quer dizer que foi discípulo. Merquior é descendente ideológico do filósofo político Raymond Aron. Se o autor não se filia a nenhuma escola, inaugura outra? Há diferença entre o autor e os demais membros da escola? (3.2.1.b)

Polemiza? Com quem? (3.2.2)
Afirma algo ou nega afirmação precendente? Ex.: Merquior polemiza com os autores que examina e com a opinião marxista estabelecida. Um autor pode ser politicamente comunista mas sua análise não ser marxista (diferença entre a posicão ideológica e a posicão intelectual). Existem influências intelectuais subreptícias, que o indivíduo não percebe e que lhe alteram o olhar? (Trata-se de um problema da sociologia do conhecimento).

Reexplicando o dado *escola*: não é dado externo, é dado da estruturação interna do livro, isto é, metodologia; não é uma questão tão somente ideológica mas metodológica. Trata-se da posição intelectual: o autor examina esse assunto desde que ponto-de-vista metodológico?

RESUMO ANALÍTICO (4)

(4.1) Enumeração dos grandes blocos em que o autor divide a argumentação. Isso pode coincidir com os títulos dos capítulos ou não. Há quem não saiba capitular (ex.: obras de Aristóteles).
Ex.: livro de Merquior:
- 1ª etapa: conceito de mundo ocidental e pano de fundo; raízes do mundo ocidental no pensamento de Hegel, Marx e os idealistas alemães;
- 2ª etapa: os fundadores do marxismo ocidental;
- 3ª etapa: o desenvolvimento do mundo ocidental no pós-guerra;
- 4ª etapa: conclusão geral; tese de conjunto.

Devemos buscar a estrutura real do livro, que às vezes não corresponde à nominal.

Desenvolvimento do argumento (4.2)
É resumo do livro inteiro, mediante uma leitura criteriosa onde se sublinha as frases destacadas, de maneira a formar frases contínuas, emendando-as. Nunca sublinhar palavras isoladas e sim frases, de modo que, se alguém copiar, encontre um texto com começo, meio e fim -- aí não se tem de redigir o resumo. Ao datilografar, fazer o resumo do resumo (v. texto de retórica). Quando voce estica e comprime o texto de várias maneiras, aí saberá a estrutura interna do livro. Quando tiver o contexto inteiro, então terá matado a charada.

Síntese final (5)
Deve ter uma página, = definição geral + contexto + resumo analítico. É a síntese de tudo o que voce falou, não do livro. É a conclusão final do livro à luz de seu contexto e da definição dada anteriormente (objeto material, formal-motivo, formal-terminativo). Uma vez lido o livro, verifique se o autor falou do assunto, se o fez do ponto-de-vista que havia declarado e se atingiu o seu objetivo. A resenha informativa pára nesse ponto. Uma boa resenha substitui o livro.

Ao fazer o resumo analítico, distinguir o que é *citação literal* e o que é *paráfrase* (frase de sua autoria que resume o pensamento de outro).

Aspas: as aspas só entram depois do ponto, quando há citação de frase inteira. Se for pedaço de frase, as aspas vêm antes do ponto.
Em inglês, as aspas vêm depois do ponto -- .″
Em português, as aspas vêm antes do ponto -- ″.

O *grifo* é usado em:
- título do livro (nunca aspeado);
- palavras estrangeiras;
- conceitos que se deseja destacar.

O *grifo* ou *itálico* equivale ao sublinhado uma vez. O *negrito* equivale ao sublinhado duas vezes. O *negrito e itálico* equivalem ao sublinhado três vezes.

As *aspas* são usadas para:
1) citar frases alheias;
2) atenuar um conceito, para indicar que aquilo não está sendo falado no sentido reto, mas no oblíquo;
3) indicar um conceito sobre o qual não se quer assumir responsabilidade, que não se endossa totalmente. As aspas servem como uma atenuante ou para indicar que a idéia não é totalmente sua.

Citação de trecho inteira do texto: fazer coluna menor e mudar o espaço (de espaço 2 para 1). Não usar aspas.

Cada tipo de letra (*família*) tem quatro tipos:
- redondo;
- negrito (escura);
- grifo ou itálico (inclinada);
- grifo negrito (inclinada escura).

Quando fechar cada citação, citar a página (cuja abreviação é p. e não pag.).

Plural majestático: (ex.: ″na nossa opinião...( ). Justifica-se se voce fala em nome do cargo ou enquanto autoridade pessoal ou coletiva. É deselegante quando o indivíduo se intitula no plural: eu sou eu.

Impessoal: evitem essa construção, que contraria o espírito da língua portuguesa (existe em francês e inglês - *on*, *one* ; saiu do latim *homo*, era usada no português arcaico e depois se perdeu). O pronome *se* nada tem a ver com essa idéia, traduzida pela expressão *a gente*. O *nós* impessoal tem que ser o *nós* sem pronome. Ex.: ″vivemos tomando decisões apressadas″. Quando utilizar o impessoal, moderação no uso do *se*. Não começar frases com a expressão *torna-se necessário*; só se usa essa expressão como consequência de outra coisa anterior; usar *é necessário*. Leiam os que sabem escrever português: Graciliano Ramos e Machado de Assis.

Sempre que escrevemos, tropeçamos em dificuldades. Não forcem a língua; adaptem-se à pobreza de sua língua. Todas as línguas são pobres nas construções de que dispõem. O melhor é forçar a voces mesmos em vez de usar o recurso fácil de forçar a língua. No francês, quase todas as palavras são oxítonas. No espanhol e no português, não -- a frase sobe e desce. O português, apesar de mal usado, é uma das melhores línguas para a filosofia. Na USP, os professores imitam o francês e fica pedante. Em filosofia, não temos que imitar -- Mário Ferreira dos Santos era péssimo escritor.

Quando escrever algo, leia em voz alta e verifique, com sua imaginação, como soaria aos ouvidos do outro. Deve haver uma tradução do pensado ao escrito. A tradução direta é muito difícil; é preciso muito prática. Pensar primeiro e depois traduzir para o português. Preste atenção quando ler em diferentes línguas. É a maior estupidez quando se diz, ″escreva como pensa″. Pense primeiro e depois traduza o que voce pensou para o português. Que português? O de Graciliano e Machado e também o de José Geraldo Vieira, que é o contrário de Graciliano, mas é o segundo melhor escritor brasileiro do século -- é muito chato, só os professores o lêem. Isso vai inaugurar uma nova etapa no curso -- são recursos para voce adquirir certeza pessoal. Quem não a obtiver, será um eterno escravo da opinião alheia. Somente aquele que investiga, coloca dúvidas e as resolve, se liberta. Para obter autonomia, não basta a reivindicação -- tem de haver força. Isso deve ser conquistado, já que ninguém lhe dará de presente -- dará, no máximo, o que eu estou lhe dando.

7

MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

1º: Formulação inicial do tema sob a forma de um problema.

1.1 *Motivo*: deve haver razões pessoais, sociais e culturais para que a coisa seja investigada.

1.2 *Pergunta*: deve-se transformar o tema numa pergunta.

1.3 *Definições e distinções*: deve-se delimitar o campo. Qual o grau de certeza que se pretende alcançar e a amplitude do tema.

1.4 *Discussão da possibilidade*:

1.4.1 *Teórica*: no estado presente do conhecimento humano, a pergunta tem resposta científica ou não?

1.4.2 *Prática*: se o tema não é demasiado extenso, complexo e se há condições materiais e intelectuais para resolver a questão satisfatoriamente. Na impossibilidade de uma resposta satisfatória, abandonar o tema, por mais interessante que seja. Analisar o tempo que se disporá ao trabalho e se é ou não é exequível fazê-lo.

2º: Levantamento das fontes:

2.1 Quais as fontes já conhecidas? Lista de tudo quanto já leu a respeito do assunto.
2.2 Lista de todas as fontes bibliográficas existentes.
2.2.1 Bibliografias Gerais.
2.2.2 Bibliografias especializadas (tendo em conta que nem sempre o tema está sob um nome adequado ou comum).
2.2.3 Bibliografias ocultas (colocadas no fim de obras sobre o assunto).
2.2.4 Revistas especializadas.
2.2.5 Jornais e outras publicações.
2.3 Entrevistas, consultas e outros materiais necessários.
2.4 Coleta de dados propriamente dita.
2.5 Organização (para leitura) do material. Separa-se o que é preciso ler por extenso.
2.5.1 Organização hierárquica.
2.5.1.1 As obras teóricas e clássicas sobre o assunto (não dão informações, mas conceitos e métodos e critérios que vão orientar no mapeamento total do terreno).
2.5.1.2 Os estudos sobre temas específicos ligados à investigação (não sendo necessário tratar-se de obras de primeira qualidade).
2.5.1.3 Fontes informativas (não precisam ser de grande qualidade).
2.5.2 Organização em série das leituras. (Até aqui, nada se leu propriamente).

3º: Exame profundo das fontes.

3.1 Leitura extensiva, ficha, resumo, tesoura... — digestão do material.

4º: Formulação das hipóteses de resposta.

4.1 Hipóteses.

4.2 Hierarquização (discussão das hipóteses).

4.3 Exame das possibilidades de formulação de cada uma das hipóteses; de demonstração de cada uma das hipóteses. Resposta às questões: o quê é necessário? O quê falta? Em resumo, delimitação das possibilidades de demonstração.

5º: Primeira colocação de uma tese (1º esboço explicativo).

5.1 Recolocação do problema (não só agora como pergunta mas também como resposta).

5.2 Discussão dos métodos interpretativos e explicativos.

5.3 Argumentação em favor de sua tese.

5.4 Conclusões.

6º: Críticas e avaliações.

6.1 Condições de veracidade: em que medida aquela tese pode ser demonstrada por aqueles meios?
6.1.1 Adequação do método.
6.1.2 Suficiência das fontes.
6.2 Critérios de verificação (para tirar dúvidas definitivamente quanto a se a tese está certa ou errada).

7º: Verificação propriamente dita.

7.1 Lógica.
7.2 Novas fontes (complementação das fontes).
7.3 Experimental.

8º: Recolocação da tese (corrigida) -- o que remete ao item 1º.

9º: Redação final.

8

REDAÇÃO

"O fracasso do ensino da língua portuguesa é fenomenal, apesar da evolução das técnicas do ensino e das teorias linguísticas." Este protesto, lançado pelo *Jornal do Brasil* mais de um ano atrás, continua válido. O reconhecimento do diagnóstico é unânime (v. "Os erros do noço portugueiz ruim", SALA DE AULA nº 15). Mas com essas afirmações o editorialista tocou no miolo do paradoxo com que se defrontam, todos os dias, os professores de Português: a improficiência linguística dos egressos do 2º grau tem raízes mais fundas do que aquelas que poderiam ser cortadas na sala de aula, mediante os esforços pessoais de um professor e a aplicação desta ou daquela técnica pedagógica. Há toda uma constelação de causas que ultrapassam infinitamente o raio de ação de um professor, e este, no entanto, tem de continuar a ensinar Português *como se* nada estivesse acontecendo e tudo dependesse do seu empenho e da sua habilidade. Entre essas causas, que solapam diariamente os resultados desse empenho, os analistas são unânimes em citar as seguintes:

1) *A incultura generalizada*: Em casa os jovens não têm um ambiente propício para o estudo do idioma, e nas ruas não encontram outra coisa senão o apoio de seus iguais para ficarem exatamente como estão.

2) *O império do áudiovisual*: A TV, o cinema, os shows de *rock* formam o ambiente mental dos alunos, e nessa atmosfera a palavra escrita é uma planta demasiado frágil para poder crescer.

3) *A ausência do livro no cotidiano do brasileiro*: O consumo anual de livros no Brasil é, segundo cálculos oficiais, dois *per capita* (em comparação com os doze da Europa ocidental e os dez dos Estados Unidos). E o *boom* editorial dos últimos anos foi só um truque, perto do *boom* populacional (inclusive da população das escolas).

4) *Falhas da legislação e do planejamento*: Por exemplo, diz Beatriz de Castro Barreto, coordenadora do Departamento de Letras da PUC do Rio, "a grade curricular do ensino médio privilegia as ciências tecnológicas, deixando uma carga horária reduzida para as aulas de Português".

Há outras causas, mas essas são suficientes para que, na hora de avaliar as culpas, o professor, vendo de um lado seu esforço pessoal e a eficácia de suas técnicas e, de outro, os fatores sociais maiores, sinta a consciência aliviada ante o peso esmagador do prato alheio.

O gramático Celso Pedro Luft, do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, após afirmar que para aprender a escrever é preciso "ler, ler, ler", reconhece que o professor, para mandar ler, tem antes de fazer sua parte — "e como é que vai fazer isto se ele mesmo, sobrecarregado de aulas, não tem tempo para ler?" A solução óbvia que ocorre a Luft é: "Eles deveriam ser bem pagos." E assim esta questão, como aliás todas as outras no Brasil atual, acaba sendo remetida à esfera das tablitas.

Por outro lado, mesmo que lessem e lessem, isto não asseguraria aos alunos melhor compreensão nem melhor redação. "É preciso ler bem", complementa Ida Lourdes Marquardt, coordenadora das redações do vestibular da PUC do Rio Grande do Sul desde 1978. E isto implica que não serve ler *qualquer coisa*. Num livro hoje famoso, o crítico inglês Richard Hoggart

investigou os hábitos de leitura das classes média e baixa de Londres, e chegou a uma conclusão surpreendente: apesar da reforma do ensino, que dera oportunidade aos mais pobres, nem por isto eles tinham tido acesso à cultura superior: por baixo do mundo da cultura superior havia florescido uma indústria de livros de um novo tipo, especificamente destinados aos novos alfabetizados; de modo que toda a sua recém-adquirida capacidade de leitura era gasta com puro entretenimento, sem proveito cultural maior. E não era só pelo conteúdo que esses livros eram um desperdício. Comentando as conclusões de Hoggart (publicadas em *The uses of literacy*, 1957, título que corresponde a "Para que serve aprender a ler"), diz o crítico brasileiro Otto Maria Carpeaux:

> "Não se trata de literatura nem de jornalismo, mas de *entertainement*, de diversão, explorada pelo *entertainement business*; que é uma grande, ramificada e lucrativa indústria. *Diversão* é a palavra-chave: a fragmentação diverte e distrai a atenção. Os leitores daquelas publicações tornam-se incapazes de concentrar a atenção. Lêem tão depressa ('na diagonal') que não têm tempo para compreender bem. Os autores são conscientes disso. Escrevem de tal modo que não é necessário compreender bem, mas basta adivinhar."

Uma pesquisa inspirada na de Hoggart foi depois empreendida no Brasil pela professora da USP, Ecléa Bosi, com resultados similares (v. seu livro *Leituras Operárias*, Petrópolis, Vozes).

É claro que, nesse especial sentido, "ler, ler, ler" pode ser o avesso de aguçar a compreensão. Pois, define Francisco Platão Savioli, com seus 25 anos de experiência no ensino do Português em cursos pré-vestibular, "o objetivo do 2º grau é formar o leitor proficiente — aquele que, lendo um texto não muito especializado, pode absorver o máximo de significados e captar também com que *intenção* foram construídos esses significados". E Madre Olívia (Cília C. Pereira Leite, do Insitututo de Pesquisas Linguísticas *Sedes Sapientiae*, de São Paulo), diz que se aprende Português no secundário com o seguinte propósito: "*Pensar* para ser gente; *pensar* para falar; *pensar* para escrever; *pensar* para ouvir e entender".

Para piorar as coisas, se a literatura de *entertainement* é estruturada de tal maneira que o leitor, hipnotizado, vá direto aos "fatos" narrados e absorva neles toda a sua atenção, sem reparar nas intenções subjacentes, uma mesmíssima observação pode ser feita com relação à leitura dos jornais e revistas "sérios": a padronização nos textos, no estilo, na estrutura, na utilização ou supressão de certas palavras, visa a tornar a escrita jornalística tão *transparente*, que o leitor salte direto para os "fatos", sem precisar pensar nem questionar as interpretações. Esta solicitude em poupar o trabalho mental ao leitor chega ao preciosismo de proibir o uso de palavras que não estejam em uso corrente (um corrente, por sua vez, criado ou ao menos consolidado pelos mesmos jornais e revistas) e que pudesse causar estranheza. Tudo se faz para que o conteúdo veiculado deslize *sem atritos* para dentro da consciência (ou do inconsciente) do leitor. "Sem atrito" quer dizer: sem exame. O *Manual de Redação e Estilo* do jornal *O Estado de São Paulo*, que se tornou um *best seller* (o que mostra até que ponto a imprensa diária adquiriu autoridade em matéria estilística) veta, por exemplo, o uso da palavra "deflagrar". Prefira "provocar, desencadear", diz o *Manual*. O uso exclusivo de palavras que "não arranhem" torna o texto mais digerível, mas, por isto mesmo, pode dar um ar de naturalidade a opiniões que não são nada naturais; e se Aristóteles tinha razão ao dizer que o entendimento nasce do espanto, suprimir as oportunidades de estranheza é então fazer com que o "ler, ler, ler" possa transcorrer perfeitamente bem sem o "pensar, pensar, pensar". É claro que não era isto que Luft tinha em mente.

Em suma, ninguém lê e, quando lê, lê coisas preparadas com o intuito e com a arte de dispensá-lo de pensar.

Cercado de toda essa imensa rede de impedimentos e desestímulos, seria normal que o Professor de Português confessasse a impotência de suas pequenas técnicas e se sentisse autorizado a cruzar os braços, citando (se é que teve tempo de lê-lo) o famoso verso de

Drummond: "O poeta / declina de toda responsabilidade / na marcha do mundo capitalista". Dito de outro modo: me dá o meu boné.

No entanto, não é isto o que acontece. Talvez porque, nos últimos anos, tenha se acostumado a enfrentar esse gigantesco problema *como se* tudo dependesse do seu esforço pessoal, o professor de Português no Brasil de hoje tem procurado por todos os meios atualizar-se com novas técnicas, na esperança, talvez, de que operem o milagre da multiplicação dos efeitos.

Raciocinando na linha do *como se*, que meios e técnicas um professor poderia utilizar para neutralizar, até o limite do possível, a influência analfabetizante de todas essas forças sociais conjuradas contra o progresso do seu aluno? A pergunta *não* se refere a alterações de currículos, nem a providências que devessem ser tomadas *em escala social* para melhorar o ensino do Português. Refere-se apenas àquilo que um professor, sozinho com seus recursos pessoais, pode fazer em sala de aula, dentro das condições existentes no país e *sem contar* com a possibilidade de melhorá-las por uma reforma social. Em suma: quê é que se pode fazer de prático e imediato, aqui e agora?

Juntando e dando uma forma esquemática a sugestões e recursos técnicos provenientes de várias fontes (algumas de orientações bem diferentes entre si), um conjunto de sete regras práticas para dar mais eficiência aos métodos já em uso poderia ser delineado como está nas páginas seguintes.

1. *Escrever não é "natural"*

Parece estranho ter de lembrar isto, quando todo mundo sabe que o *homo sapiens* só inventou a escrita depois de muitos milênios de língua falada. Mas Franscisco Platão Savioli insiste — e tem obtido bons resultados com esta orientação — em que a escrita é um mundo *diferente* do mundo da fala. "Redigir tornou-se uma atividade exótica, porque vivemos numa civilização do ouvido." Esta diferença, diz Savioli, longe de ser vencida, deve ser aprofundada: trata-se de acostumar o aluno a perceber, em contraste com a *sucessividade* da fala, a *simultaneidade* do escrito. Num escrito completo, todas as palavras estarão *ao mesmo tempo*, de modo que, ao escrever as antecedentes, é preciso ter já em vista as consequentes e, depois de escritas estas, conferí-las com as antecedentes. Na linguagem oral, esta coesão é geralmente negligenciada, e, ao transpor para a atividade de redação os hábitos da fala, o aluno se trumbica e não se comunica. "Muitas vezes", diz Savioli, "os alunos não têm noção de que o texto é um tecido, uma trama, um conjunto *solidário* de idéias. Com freqüência eles se contradizem numa mesma passagem." No oral, estas contradições passam despercebidas ou são compensadas pela ênfase nos gestos, na expressão facial, etc. Parece que o difícil, aí, é fazer o aluno *renunciar* consciente e deliberadamente ao apoio do contexto físico e psicológico e a levar em conta *somente* as palavras.

Savioli não diz explicitamente isto, mas parece também que um bom treino, para operar a passagem do oral ao escrito, não pode dispensar a *retenção das idéias na memória*, antes de escrevê-las. Um exercício útil, neste sentido, seria pedir ao aluno que falasse, que expusesse oralmente o conteúdo que pretende escrever (a narrativa de um fato, por exemplo) e que depois o repetisse em voz alta um certo número de vezes. Depois de algumas repetições, a narrativa está mais nítida e adquire uma *forma fixa* à medida que o aluno retém a visão do seu conjunto. E só então ele tentará escrevê-la.

A linguagem escrita, diz Savioli, congela, cristaliza a fala no papel. A conclusão lógica é que cristalizá-la antes *na mente* é um bom meio de passar do oral ao escrito, sem traumas.

O outro Platão, que não lecionava no pré-vestibular mas na Academia de Atenas, já enfatizava a importância da memória para a futura organização das idéias; e fazia seus alunos, diariamente, narrarem para si mesmos, antes de dormir, tudo o que haviam feito durante o dia. Aos poucos, isto dá o sentido da forma cristalizada dos fatos percebidos, que facilita o narrar e o pensar. Um de seus discípulos, Aristóteles, sistematizou depois a explicação da memória como etapa intermediária indispensável no caminho que leva das percepções sensíveis ao pensamento.

2. *Toda escrita é empostada*

"Empostado" vem de "posto". "Empostar a voz" significa *colocar* o centro energético de onde ela emana no lugar adequado à finalidade da emissão. Em suma: adequar a voz à situação. O ator, uma vez treinado, tem uma multidão de "vozes" diferentes, e as seleciona como num baralho, segundo as necessidades de cada papel.

Do mesmo modo, para escrever, é preciso ajustar previamente a inteligência à situação. É impossível escrever "no ar", sem ter uma idéia precisa de a quem se fala, onde se fala, quando se fala, etc. Enfim: é preciso colocar-se imaginativamente no "posto" desde onde se vai falar. Escrever é sempre *representar um papel diante de alguém*.

Este lado "teatral" da redação é frequentemente negligenciado pelos professores. Ansiosos por obter do aluno uma "naturalidade" — e confundindo a naturalidade do existir, que é direta e primária, com a naturalidade do estilo, que é indireta e secundária, conquistada por uma arte ou artifício —, esquecem que é mais fácil para o aluno representar um papel esquemático e convencional do que "ser ele mesmo".

Expressar-se com naturalidade desde o centro vivo do próprio eu é algo que até mesmo os grandes poetas reconhecem como empreendimento impossível. Quem não conhece o soneto em que Augusto dos Anjos se queixa de que a idéia, brotada no recesso da alma, ao tentar sair tropeça "no molambo da língua paralítica"? Essa dificuldade faz com que o aprendiz de escrita se apegue naturalmente a modelos convencionais, quer sejam os do seu meio de origem, quer aqueles fornecidos pelo professor.

Isto parece um inconveniente, mas, na prática, é possível tirar proveito desse convencionalismo. Como? Fazendo com que o aluno, ao invés de se apegar a *modos de expressão* convencionais, se imagine colocado em *situações sociais* convencionais, e o imagine com tal verossimilhança que, sentindo-se à vontade dentro delas, possa expressar-se numa linguagem mais espontânea, conforme as associações de idéias que a situação imaginada lhe sugira. O convencionalismo é assim transferido do texto para o contexto, e deixa de exercer uma influência limitante sobre a imaginação do aluno.

É mais ou menos o que diz Beatriz de Castro Barreto: "Antes de escrever, o aluno deve ter em mente quais os objetivos que visa a atingir com o texto. Ele deve entender *qual o papel que irá desempenhar naquela situação*. Ele deve perguntar: Como *me comportar* ante este leitor, aquele leitor, etc.?"

Assim, partindo de situações mais convencionais e esquemáticas, pode-se ir subindo para situações mais complexas e individuais, de modo que o aluno vá desenvolvendo esquemas de comunicação cada vez mais ricos.

Isso é bem mais sensato do que esperar que o aluno "seja ele mesmo" sem qualquer apoio em papéis sociais. Primeiro, que, para um homem ser ele mesmo e expressar-se por escrito como tal, é preciso um certo autoconhecimento que só os anos trazem; segundo, é preciso que esse autoconhecimento se cristalize num papel, num personagem, numa maneira externa de ser, de que esse indivíduo se reveste na hora de escrever, exatamente como quem emposta a voz. Foi levando em conta essa empostação, inevitável na passagem da espontaneidade do oral à premeditação do escrito, que o grande filósofo e crítico italiano Benedetto Croce desenvolveu a noção da "personalidade litarária" de um autor, distinta da sua personalidade vivente ou concreta (que Croce chamava "personalidade empírica"), a qual se expressa pela personalidade literária sem jamais confundir-se com ela. Mais tarde, o crítico espanhol Carlos Bousoño, em seu livro *Teoría de la Expressión Poética*, demonstrou que na poesia (e portanto em qualquer escrito que escape ao puramente conceitual e externo), o que se expressa não é diretamente o eu real e empírico, mas uma como que segunda personalidade, que dá ao eu uma capacidade de exprimir-se em formas fixas, diferentes das usadas na comunicação oral cotidiana. Essas noções são hoje correntes em crítica literária, mas o ensino do Português nem sempre tira proveito delas. Uma "personalidade literária" própria e inconfundível é, realmente, a raiz do que se chama "estilo", e o estilo se constitui quando o indivíduo desenvolve uma modalidade pessoal de reagir

linguísticamente às situações mais diversas. Por isto mesmo é necessário partir de situações esquemáticas e convencionais, para não exigir que o aluno realize e prodígio de "ter estilo" antes mesmo de saber escrever. Para o aluno, obter um meio de expressão literária é colocar-se *num novo papel social*, e isto oferece tantas dificuldades quantas tem um novato para adaptar-se a um ambiente desconhecido. Exigir que, nessa situação, ele seja plenamente natural e espontâneo desde o começo, é fazer como o "Estado democrático" inventado por Jean-Jacques Rousseau: um Estado que obrigava seus súditos, pela força, a ser livres.

3. *Escrever para quem?*

Se o papel desempenhado pelo que escreve é um dos elementos importantes da comunicação por escrito, a pessoa do *destinatário* do escrito não o é menos.

"Escrever para quem?", pergunta Celso Pedro Luft: "Para um leitor indefinido, ou, o que é pior, para o professor de Português?" Ante um destinatário indefinido é impossível encontrar a empostação adequada; e se o destinatário implícito for o professor de Português, como haveria o aluno de escapar dos cacoetes mentais do subordinado que procura agradar ao superior? Neste último caso, a situação repetida cria um estereótipo que tenderá a ser imitado em muitas outras situações diferentes, onde falar como um aluno ao professor não tem o menor cabimento. No entanto, quem não viu recados ou até cartas de amor escritas em "vernaculês", em língua de agradar professor?

Ter consciência do destinatário do escrito é tão importante que, em sua *Retórica*, Aristóteles gastou uma dezena de capítulos explicando a psicologia dos vários públicos: psicologia dos velhos, dos jovens, dos políticos, dos ricos, etc. Tudo isto para ajudar o aprendiz de orador (ou de escritor) a visualizar o destinatário, isto é, a empostar-se psicologicamente.

Também aqui, é mais fácil visualizar um destinatário esquemático e convencional do que um auditório composto e vivo.

Pode-se, por exemplo, pedir ao aluno que conceba um destinatário definido somente por seu ofício ou cargo — chefe de repartição, juiz, mestre-de-obras — e que escreva para esses indivíduos algo relacionado ao trabalho deles (um requerimento, um pedido de orçamento). Depois, progressivamente, introduzem-se destinatários mais complexos, definidos por seus traços psicológicos, sua idade, seu estado de saúde, etc.

4. *Partir do que o aluno já tem*

"O professor deve ensinar para o aluno que tem, não para o que gostaria de ter", adverte João Wanderley Geraldi, do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas: "Só é possível definir a ação pedagógica a partir da história dos componentes do grupo".

A teoria da emancipação confirma isso: é mais fácil para o aluno colocar-se psicologicamente em situações conhecidas, ou próximas das conhecidas, e o professor não pode ajudá-lo a isto se não sabe quais as situações que ele conhece.

Mas isto não quer dizer que o professor tenha de se ater às situações vividas pelo aluno no seu ambiente de origem.

Uma situação imaginária, mas bem próxima das vividas por qualquer aluno, é a situação de professor. Cláudio Moreno, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Paulo Guedes, professor do Colégio Anchieta, em Porto Alegre, obtiveram bons resultados designando alguns alunos para dividir com eles o trabalho de correção de redações de outros alunos (da 3ª série do 2º grau). A experiência foi premiada no Concurso Nacional de Ensino de Redação, em Brasília.

Não se trata de limitar-se às situações verossímeis, aquelas em que o aluno possa estar efetivamente amanhã ou depois. Uma destas situações, que raramente é aproveitada no ensino de Português, é a de ter de redigir trabalhos para professores de outras matérias — História ou Biologia, por exemplo.

5. *Escrever não é ler*

"Entender as palavras no seu uso não é a mesma coisa que definir seus significados, explicá-los nos seus detalhes, ou ter facilidade para parafrasear", argumenta Luiz Carlos Cagliari, da Unicamp: "Qualquer falante nativo usa de todo o seu conhecimento linguístico para entender o que é dito e usa uma parte insignificante dele para falar".

Por isto mesmo, Cagliari acha um erro fazer o aluno "reescrever com suas próprias palavras" uma poesia, um conto, uma obra literária qualquer. Pois, não conseguindo colocar-se verossimilmente na personalidade literária do autor (e não possuindo a sua própria desenvolvida), ele vai com isso transformar a obra numa caricatura não-artística. "É semelhante a querer derreter uma estátua de bronze e depois tentar reproduzir segundo o gênio de cada um, achando que assim se entende melhor o que o escultor quis dizer."

A conclusão é que a produção de textos *nunca* acompanha *pari passu* a evolução da compreensão. O aluno que já consegue, por exemplo, compreender um conto de Machado de Assis, não está, só por isto, habilitado a imitá-lo. As grandes obras literárias, por isto, se servem de modelo, é para serem compreendidas e admiradas, não imitadas diretamente nem parafraseadas. Como poderia o aluno colocar-se psicologicamente na posição do artista criador, se não tem ainda a elasticidade interior sequer para imaginar-se na situação de um funcionário que redige um memorando?

Tudo isto sugere que, embora seja sempre útil, como sugere Luft, fazer um aquecimento prévio com análises de textos antes de entrar nos exercícios de redação, convém que o professor exija do aluno um pouco menos, como redator, do que lhe exige como leitor.

6. *Escrever não é pensar*

Não é de hoje que se sabe que as categorias da Gramática não têm correspondência plena com as da Lógica. Os retóricos medievais comparavam essas duas ciências, respectivamente, à construção e à arquitetura. Construção é colocar materiais — tijolos, madeira — de modo que fiquem de pé; arquitetura é dispor, não materiais, mas as meras proporções matemáticas dos cômodos, numa ordem funcional e bela. As duas ciências têm pontos de contato, mas diferem em muitos outros. A lógica é a ciência da coerência entre as idéias, e a Gramática é o arranjo sistemático de materiais (sons e grafismos) que permite expressar idéias, sejam elas lógicas ou indiferentes à lógica.

Mas, na verdade, o ensinar a pensar, a colocar as idéias em ordem, tem incumbido apenas e exclusivamente aos professores de Português, como se Gramática e Lógica fossem a mesma coisa. "Quando o aluno está escrevendo sobre qualquer outra disciplina, simplesmente não leva em conta que está redigindo um texto, e passa a não se preocupar com lógica, coerência ou gramática, coisas que só lhe são cobradas na prova de redação", protesta Beatriz de Castro Barreto.

O que o professor de português pode fazer, no caso, é, de um lado, exigir dos outros professores que cobrem coerência (e correção gramática) dos alunos nos trabalhos de suas disciplinas; de outro lado, pode usar estes trabalhos como ocasião de exercícios nas aulas de Português. A lógica é tão necessária (ou mais) em Biologia ou História quanto em Português. E as matérias científicas, pela importância que nelas têm a questão do método da investigação, são muito mais propícias para o ensino de Lógica do que as aulas de Português. "Acho que o escrever bem deve ser de fato uma ação conjunta, interdisciplinar", conclui Beatriz.

Tão importante é este ponto, que Luiz Carlos Cagliari, discutindo a interpretação de textos como meio de desenvolver a compreensão do aluno, não se conforma com que essa técnica seja usada somente com textos literários, ao passo que os textos usados em Matemática, Biologia, História, nunca são analisados *como textos*, isto é: passam como puros traslados do real, e não como elaborações da inteligência humana, dotadas de forma e intenção. "Para mim", diz

Cagliari, "faria sentido justamente o contrário do que faz a escola: a interpretação de textos ficaria melhor quando aplicada a um texto científico e não a um texto artístico". Entre outras razões, porque o texto científico tem um sentido perfeitamente explicitável e o texto artístico às vezes tem intenções subjetivas que o aluno pode captar "por dentro", sem ser capaz de expressá-las.

O hábito de incumbir o professor de Português de "ensinar a pensar" acaba por ter consequências às vezes desastrosas. Muitas regras de Gramática o que fazem é confundir o incipiente raciocínio lógico do aluno, sobrecarregando-o de noções que, gramaticalmente válidas — isto é, legitimadas pelo uso social e culto —, no entanto não têm fundamento lógico, ou não correspondem aos conceitos homônimos que existem em Lógica. Por exemplo, o substantivo "Brasil", em Gramática, é *concreto*, ao passo que em Lógica pode ser concreto ou abstrato segundo a acepção em que é tomado; quando designa a autoridade formalmente exercida por um Estado sobre um determinado território (variável conforme as guerras e os tratados), esse substantivo indica uma *unidade de ordem*, diferente da unidade *substancial* dos seres físicos; e, neste sentido, é abstrato. Quem pensa gramaticalmente acaba dando concretude de pedras e bananas a noções abstratas, o que o torna vítima fácil dos discursos ideológicos e publicitários e o predispõe, como dizia o historiador inglês Gordon Childe, "a matar e morrer antes por símbolos e palavras do que pela mais suculenta das bananas".

A diferença mais importante entre a Lógica e a Gramática é que a primeira procura descrever esquematicamente as relações efetivamente possíveis entre coisas, ao passo que a Gramática é um conjunto de usos humanos que podem não ter nada a ver com essas relações. As regras lógicas têm valor universal normativo, ao passo que as de Gramática variam no tempo e no espaço sem maior prejuízo. A mudança das regras gramaticais, com frequência, decorre de motivações afetivas perfeitamente ilógicas.

Por essa razão, Madre Olívia, do Instituto *Sedes Sapientiae*, propõe que no ensino seja omitida, por exemplo, a distinção entre concreto e abstrato. E propõe que se introduza uma outra distinção — esta sim, lógica — entre seres animados e inanimados, destacando que só os primeiros podem ser "sujeitos" em sentido lógico, isto é, praticar ações reais, ao passo que os inanimados só são "sujeitos" figurativamente, isto é, gramaticalmente. Quando se diz que "as cotações da bolsa subiram", o sujeito gramatical — as ações — não pratica ação nenhuma: na verdade a sofrem. O uso gramatical, neste caso, dá substancialidade e capacidade de agir a uma mera abstração, contrariando a lógica. Um exemplo talvez ainda mais flagrante: quando dizemos, "João surrou Pedro", o sujeito gramatical (João) é ao mesmo tempo sujeito lógico (praticou a ação real). Se dizemos, porém, "Pedro foi surrado por João", o sujeito lógico continua o mesmo (é João), mas o sujeito gramatical agora é Pedro.

Se o professor não distinguir cuidadosamente, para os alunos, o que tem validade lógica e o que tem validade gramatical exclusivamente, estará alimentando hábitos mentais que, a longo prazo, podem resultar numa quase impossibilidade de pensar logicamente. Aqui, de novo, o remédio tem de ser encontrado na colaboração com os demais professores, pedindo a estes que dêem noções de Lógica fora do contexto gramatical.

7. *Escrever não é ensinar Gramática*

Este é um ponto que, ao menos em teoria, não levanta mais muitas discussões. A maioria dos teóricos concorda que é preciso primeiro vencer a barreira psicológica (o que impõe ao professor aceitar muitos "erros" de gramática), para só depois, aos poucos, ir propondo com cuidado alguma sistematização gramatical. É como dizer que um garoto primeiro tem de brincar de bola, sentir-se jogador, para só depois aprender as regras do futebol profissional. Dito assim parece óbvio, mas, na verdade, durante muitas gerações o ensino da gramática, dado prematuramente, serviu para inibir a capacidade expressiva dos alunos.

É preciso distinguir entre a Gramática como *sistema de usos cultos* e a Gramática como *ciência*. É perfeitamente possível assimilar a primeira — isto é, aprender a escrever com certa correção — sem saber nada da segunda. E é justamente para isso que serve a leitura dos clássicos

do idioma: lendo ou ouvindo recitar os textos dos grandes escritores do passado, o aluno assimila mais ou menos inconscientemente uma infinidade de palavras, de torneios frasais, de conotações, tornando-se progressivamente apto a utilizar todo esse material em contextos semelhantes, sem ter a menor idéia de como analisá-lo gramaticalmente.

Nesse sentido é que os clássicos são modelos. Servem sobretudo para desenvolver no aluno o sentido da *forma*, tão enfatizado por Savioli. Porque, por definição, a obra clássica é aquela que alcançou um nível de realização formal superior à das outras; é aquela em que a forma se apresenta mais plena, mais firme, mais explícita.

Talvez seja por essa razão que muitos dos bambas do jornalismo são intransigentes ao recomendar modelos para os principiantes: "Eça, Graciliano e Machado neles", enfatiza José Carlos Bardawil, editor político da revista *Isto É*, com mais de duas décadas de experiência no jornalismo. E José Paulo Kupfer, editor de Economia do jornal *O Estado de São Paulo*, declara que jamais empregaria em sua seção um candidato que não houvesse lido pelo menos dez romances clássicos brasileiros e portugueses.

Na verdade, o jornalista não *imita* Machado, Eça e Graciliano; o jornalista tem suas regras próprias, que não coincidem com as adotadas por nenhum desses clássicos. A utilidade dessa leitura é que, justamente, ela desenvolve o sentido da forma, que é um *preliminar* indispensável ao aprendizado do jornalismo.

No jornalismo, a empostação a adotar é sempre clara e constante. O jornalista sempre fala desde um ponto-de-vista determinado (determinado pela publicação em que escreve e pelo público-padrão desta), e a prática consolida essa empostação. Se o principiante não tiver um alto sentido da forma literária mais elevada e universal, tenderá a absolutizar os padrões da linguagem jornalística aprendida, transformando-a num sistema de cacoetes (legitimados, às vezes, pelas normas internas da redação). O papel social, que ajuda a encontrar a empostação correta, transforma-se neste caso, por excesso, em vício profissional. Para os bons jornalistas, Machado, Graciliano e Eça funcionam como um antídoto, e não como molde a ser imitado em detalhe.

Mas é evidente que a assimilação dos modelos clássicos, nesse sentido, vem pela contemplação admirativa, pela leitura emocionada, e não pelo conhecimento explícito das regras gramaticais subjacentes a cada frase deles.

Aliás, o redator que assina esta matéria tornou-se jornalista profissional aos dezoito anos, munido tão somente de um arsenal de recursos aprendidos em Machado, Eça e Graciliano (bem como nos escritores espanhóis que tanto admirava, especialmente Antonio Machado e Perez Galdós), e sempre escreveu com correção suficiente sem nada saber de Gramática. E continuou incapaz de distinguir uma oração adverbial de uma pronominal até a idade de trinta e dois anos, quando pela primeira vez estudou de cabo a rabo uma Gramática portuguesa, chegando à conclusão de que este estudo, tão útil do ponto-de-vista científico, não acrescentava grande coisa ao que aprendera pela leitura "ingênua" dos clássicos.

9

ALGUMAS REGRAS E PRECEITOS DA ARTE DE ESTUDAR

Resumidas e adaptadas de: François Charmot, *L`Art de se Former l`Esprit et de Réussir au Baccalauréat*, Paris, Gigord, 1932.

1. COMO TORNAR O SEU TRABALHO *ÚTIL* (Cap. II, ″Le Vrai Travail Utilitaire″)

1.1 Em tudo o que voces fazem (lições, deveres, exercícios), e em toda ordem de ciências (línguas, matemáticas, história, filosofia), BUSQUEM, se não exclusivamente, ao menos PREDOMINANTEMENTE *FORMAR A INTELIGÊNCIA*: ″Quaere intellectum.″

1.2 O QUE FORMA A INTELIGÊNCIA não é principalmente a matéria que escolhemos como objeto de estudo, mas *A MANEIRA DE ESTUDAR*, ou, dito de outro modo, O MÉTODO.

1.3 O MÉTODO a seguir consiste na *REFLEXÃO PESSOAL* e no *CONTROLE CONSTANTE DOS CONHECIMENTOS ABSTRATOS* (aqueles que voces encontram nos livros ou recebem da boca do professor) *PELA EXPERIÊNCIA* DA VIDA tal como voces a sentem em si mesmos ou a percebem em torno.

Que cada qual aprenda, por si, a fortalecer sua atenção, a despertar sua reflexão, a corrigir constantemente seus juízos, a cultivar sua memória, a cultivar sua imaginação. É na capacidade de fazer isto que consiste a independência de julgamento, e não em reivindicações arrogantes. É independente aquele que é capaz de ensinar a si mesmo, não aquele que é incapaz de aprender dos outros.

1.4 MEÇAM, portanto, OS PROGRESSOS da sua formação intelectual PELA *INTENSIDADE DA SUA REAÇÃO À CIÊNCIA RECEBIDA* (dos livros ou do professor), PELA CONSTÂNCIA DOS ESFORÇOS que voces fazem PARA QUE, COM AS PALAVRAS, *A REALIDADE* PENETRE NA SUA INTELIGÊNCIA e a fecunde, desenvolvendo nela um pensamento seu, pessoal (um pensamento não se torna pessoal por ser diferente do dos outros, mas por ter sido pensado pessoalmente e não por tabela. Uma opinião exatamente igual à de outra pessoa pode, assim, ser inteiramente pessoal, e uma opinião divergente pode não sê-lo).

O que fortifica a memória é o esforço de memória; o que fortifica a inteligência é o *esforço de inteligência*. As obras clássicas produzem o seu efeito no espírito, não *ex opere operato* -- elas não são sacramentos --, mas *ex opere operantis*: tira-se proveito delas na medida em que se é *operans*, ″ativo″.

2. COMO FAZER COM QUE SEU TRABALHO TENHA *QUALIDADE*, NÃO SOMENTE QUANTIDADE (Cap. III, /Le Travail Qualitatif)

2.1 É preciso que seu trabalho seja PESSOAL.

Não confundir, evidentemente, *esforço intelectual pessoal* com *opiniões pessoais*. Frequentemente, para chegarmos a compreender o ponto de vista alheio, que contraria nossa opinião pessoal, temos de desenvolver um intenso esforço intelectual pessoal. (v. adiante, item).

2.2 É preciso *TERMINAR* cada trabalho. Terminar não é só ir até o fim, é alcançar uma perfeição, mesmo e sobretudo nas tarefas pequenas e modestas. Dar a cada trabalho TODAS AS QUALIDADES que ele possa comportar. É preciso desenvolver um hábito de ″dar acabamento″, de ″polir″, de, terminado o estudo de um item, buscar comparações, discernir semelhanças e diferenças, leis gerais, quadros e esquemas, etc.

2.3 É preciso *REPENSAR* OS PENSAMENTOS ALHEIOS. Não basta que voce tenha lido ou ouvido pensamentos verdadeiros. É preciso que voce re-conheça, isto é, conheça de novo e de novo, encontre de novo e de novo essa mesma verdade, até que ela seja integralmente *sua*. É preciso que a frase verdadeira transmitida desde fora se transforme, para voce, numa EVIDÊNCIA INTERIOR INCOMUNICÁVEL. Aí ela é sua. Assim é que se passa do conhecimento impessoal e inerte ao conhecimento pessoal e vivo.

Por exemplo, ao resumir um texto, não se contente em encurtá-lo, mas faça diversos trabalhos diferentes sobre ele: primeiro, um resumo literal, com as palavras do autor; depois, um resumo do resumo; depois, um índice de tópicos ou um esquema numérico; depois, uma reexposição a seu próprio modo, com suas próprias palavras e considerações; depois, comparações com outros livros, etc. Assim voce irá discernindo, na massa de fatos e idéias, as leis gerais, a fisionomia exata de cada coisa, e poderá então proceder a comparações com a sua experiência pessoal.

3. COMO TORNAR O SEU TRABALHO *PESSOAL* E *VIVO* (NÃO IMPESSOAL E INERTE) (Cap. IV, /Le Travail Personnel/)

″O verdadeiro trabalho que incumbe a voces, alunos, não é aquele que o professor faz, mas aquele que *voces* fazem. (p. 62)

″A inteligência segue as leis da vida: ela não se enriquece senão ao transformar por seu próprio vigor a matéria, e ao assimilá-la. Há um paralelismo, mais real do que parece, entre a digestão e a instrução.((id.)

MÁXIMAS E REGRAS GERAIS

1. O TRABALHO PESSOAL É RARO.

″Do mesmo modo que os navios em perigo espalham em torno de si brumas opacas que despistam os submarinos, nossos alunos dissimulam aos examinadores a incoerência dos seus pensamentos, por trás de uma névoa de palavras mal compreendidas, de fórmulas abstratas, de conhecimentos dos quais têm uma vaga idéia; nenhum esforço de aprofundamento, de lógica, de organização.((Jules Payot, *Le Travail Intellectuel et la Volonté*, p. 44).

2. TRABALHO PESSOAL NÃO É ″TRABALHO INDEPENDENTE″.

″Ele não consiste em julgar os professores ou em contradizê-los. O aluno não é professor, mas aluno. *Qui veut faire l'ange, fait la bête*. Não querer depender senão de si mesmo é já um orgulho estéril, da parte de um homem que tem pelas costas séculos de progresso. Trabalhar por conta própria e fora da direção de um bom professor, sob o pretexto de ser mais pessoal, é evidentemente confundir duas coisas: a abstinência e a alimentação. O independente jejua: não se

alimenta senão de sua própria substância. Vai morrer de inanição. O espírito pessoal, ao contrário, é ávido do bem comum e o assimila por sua energia própria. O trabalho pessoal está portanto a serviço da verdade ensinada e da tradição. (p. 65)

3. O TRABALHO NÃO É PESSOAL SE NÃO É AMADO.

Isto não quer dizer que voce só deve se esforçar ″por gosto″, obedecendo a reações emocionais baratas. Ao contrário, é preciso começar por um esforço de vontade e APRENDER A AMAR O QUE É DIGNO DE SER AMADO (consequentemente, deixando de amar o que não é digno de ser amado).

″Em outros termos, o gosto é o desfrute de um resultado adquirido, e este resultado não pode ser adquirido senão pelo esforço coroado de sucesso. Existe uma certa intensidade de trabalho, que somente uma paixão pode dar. Mas a paixão mesma é fruto de um primeiro contato esforçado.((p. 67)

O gosto, portanto, provém da vitória. Todo mundo ama aquilo onde vence. Comece, portanto, por obter pequenas vitórias, parciais, e terminará tendo a paixão pelo objeto de estudo, que o levará a vitórias maiores.

Reconhecemos uma paixão pela facilidade com que, por ela, nos privamos do resto. *Urbi amatur non laboratur.*

4. O TRABALHO É PESSOAL; SOBRETUDO PELA *ATENÇÃO* QUE NELE COLOCAMOS.

Há dois tipos de atenção: a que vem de uma atração de fora e a que vem de dentro; atenção espontânea e atenção refletida. A atenção espontânea é muito útil, mas ela depende sobretudo do professor. Ao aluno cabe buscar a atenção refletida.

″A atenção é uma questão de vontade. Ela consiste em fazer uma triagem entre todas as coisas que solicitam o olhar, a imaginação, a inteligência, para jogá-las longe de tudo o que não é o objetivo, e orientar todo o nosso poder no objeto único de estudo. Fazer essa triagem voluntária é ser pessoal no trabalho.((p. 70)

″Para ser pessoal, é preciso portanto 'dividir as dificuldades em tantas parcelas quanto seja necessário para melhor resolvê-las'. A pressa, a necessidade de devorar as páginas, a impaciência de chegar ao objetivo, são os piores inimigos do trabalho pessoal.((id.)

5. O TRABALHO NÃO PODE SER PESSOAL SEM O SACRIFÍCIO VOLUNTÁRIO DE TODAS AS FACILIDADES QUE SUPRIMEM A REFLEXÃO.

O trabalho de obter dos livros -- ou das explicações do professor -- aquilo que voces deveriam obter *da sua própria inteligência* é sem valor.

10

OS MELHORES LIVROS BRASILEIROS

I. *LITERATURA DE FICÇÃO*

1. MACHADO DE ASSIS

Memórias Póstumas de Brás Cubas
Quincas Borba
Dom Casmurro
Esaú e Jacó
Papéis Avulsos
Histórias sem Data
Várias Histórias

2. RAUL POMPÉIA

O Ateneu

3. COELHO NETO

Turbilhão

4. LIMA BARRETO

Triste Fim de Policarpo Quaresma
Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá

5. GRACILIANO RAMOS

S. Bernardo
Angústia
Vidas Secas

6. JORGE AMADO

Terras do Sem-Fim
Os Velhos Marinheiros

7. JOSÉ LINS DO REGO

Fogo Morto
Cangaceiros

8. JOSÉ GERALDO VIEIRA

A Mulher que Fugiu de Sodoma

Terreno Baldio
O Albatroz

9. MARQUES REBELO

Oscarina
Três Caminhos
O Espelho Partido, 3 vols.

10. ÉRICO VERÍSSIMO

O Tempo e o Vento, 7 vols.

11. CIRO DOS ANJOS

O Amanuense Belmiro

12. JOÃO GUIMARÃES ROSA

Sagarana
Grande Sertão: Veredas
Corpo de Baile

13. OCTÁVIO DE FARIA

Mundos Mortos etc.

14. ANNIBAL M. MACHADO

A Morte da Porta-Estandarte e Outras Histórias

15. CLARICE LISPECTOR

A Maça no Escuro

16. ANTÔNIO CALLADO

Quarup

17. JOSÉ J. VEIGA

A Hora dos Ruminantes
Sombras de Reis Barbudos

18. OSMAN LINS

Avalovara

19. HERBERTO SALLES

Dados Biográficos do Finado Marcelino

II. *OBRAS POÉTICAS IMPORTANTES*

Gonçalves Dias
Castro Alves
Alphonsus de Guimaraens
Cruz e Souza
Manuel Bandeira
Carlos Drummond de Andrade
João Cabral de Melo Neto
Cecília Meirelles
Jorge de Lima
Murilo Mendes
Alphonsus de Guimarães Filho
Alberto da Cunha Mello
Bruno Tolentino

NB - O melhor de uma obra poética está com frequência em pequenas peças isoladas, motivo pelo qual não interessa dar o nome dos livros em que constam, em geral meras coletâneas. Cada um dos poetas acima citados é autor de pelo menos uma pequena obra-prima indiscutível.

III. *ESTUDOS LITERÁRIOS*

1. MÁRIO DE ANDRADE

Aspectos da Literatura Brasileira

2. MANUEL BANDEIRA

Itinerário de Pasárgada

3. SÉRGIO MILLIET

Diário Crítico

4. ÁLVARO LINS

Jornal de Crítica
A Técnica do Romance em Marcel Proust

5. OTTO MARIA CARPEAUX

História da Literatura Ocidental, 7 vols.
Origens e Fins
A Cinza do Purgatório
Retratos e Leituras
A Literatura Alemã

6. AUGUSTO MEYER

A Forma Secreta
Preto e Branco

7. WILSON MARTINS

História da Inteligência Brasileira, 7 vols.

8. ANTÔNIO CÂNDIDO

Formação da Literatura Brasileira, 2 vols.

9. JOSÉ GUILHERME MERQUIOR

Formalismo e Tradição Moderna
As Idéias e as Formas
O Elixir do Apocalipse
Saudades do Carnaval

IV. *FILOSOFIA*

1. MAURÍLIO T. PENIDO

Da Analogia

2. MIGUEL REALE

Filosofia do Direito
Verdade e Conjetura
Pluralismo e Liberdade, etc.

3. VICENTE FERREIRA DA SILVA

Obras Completas, 2 vols.

4. MÁRIO FERREIRA DOS SANTOS

Filosofia da Crise
Filosofia Concreta, 3 vols.
Pitágoras e o Tema do Número
A Sabedoria dos Princípios
A Sabedoria da Unidade
A Sabedoria do Ser e do Nada

5. HENRIQUE LIMA VAZ

Escritos de Filosofia

V. *HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS EM GERAL*

1. JOAQUIM NABUCO

Um Estadista do Império

2. OLIVEIRA LIMA

D. João VI no Brasil

3. CAPISTRANO DE ABREU

Capítulos de História Colonial

4. EUCLIDES DA CUNHA

Os Sertões

5. ALCÂNTARA MACHADO

Vida e Morte do Bandeirante

6. PAULO PRADO

Retrato do Brasil

7. LUÍS MARTINS

O Patriarca e o Bacharel

8. OLIVEIRA VIANNA

Instituições Políticas Brasileiras

9. GILBERTO FREYRE

Casa Grande & Senzala
Sobrados & Mucambos
Ordem & Progresso
Nordeste
Uma Interpretação do Brasil
etc.

10. JOSÉ MARIA DOS SANTOS

A Política Geral do Brasil

11. CAIO PRADO Jr.

História Econômica do Brasil
Formação do Brasil Contemporâneo

12. SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA

Raízes do Brasil
Visão do Paraíso

13. FERNANDO DE AZEVEDO

A Cultura Brasileira

14. LUÍS DA CÂMARA CASCUDO

Civilização e Cultura

15. VIANNA MOOG

Bandeirantes e Pioneiros

16. RAYMUNDO FAORO

Os Donos do Poder

17. JOÃO CAMILO DE OLIVEIRA TORRES

Teoria Geral da História

18. JOSÉ HONÓRIO RODRIGUES

Teoria da História do Brasil
A Pesquisa Histórica no Brasil
Aspirações Nacionais
Conciliação e Reforma no Brasil

19. ROBERTO MANGABEIRA UNGER

Conhecimento e Política

VI. *MISCELÂNEA*

1. FRANCISCO DO MONTE-ALVERNE

Sermões

2. OTTO MARIA CARPEAUX

Uma Nova História da Música

3. RUY BARBOSA

Discursos Seletos

4. RUBEM BRAGA

Crônicas

5. JORGE ANDRADE

Teatro

6. ARIANO SUASSUNA

Teatro

7. PEDRO NAVA

Baú de Ossos

8. GUSTAVO CORÇÃO

A Descoberta do Outro

11

ALGUNS DOS MELHORES LIVROS PORTUGUESES

I. *FILOSOFIA*

(a) em latim

1. Francisco Sanches, *Quod Nihil Scitur*
2. Pedro da Fonseca, *Instituições Dialéticas*
3. Benedito Pereira e outros, *Cursus Conimbricensis Philosophicus*

(b) em português

4. Leonardo Coimbra, *O Criacionismo*; *A Filosofia Criacionista*
5. Álvaro Ribeiro, *Apologia e Filosofia*
6. J. Pinharanda Gomes, *História da Filosofia Portuguesa*

II. *HISTÓRIA*

7. Alexandre Herculano, *História da Origem e Estabelecimento da Inquisição em Portugal*
8. Oliveira Martins, *História de Portugal*; *História da Civilização Ibérica*
9. João Lúcio de Azevedo, *Épocas de Portugal Econômico*

III. *OBRAS POÉTICAS*

10. Luís de Camões
11. J. M. Barbosa du Bocage
12. Antero de Quental
13. Fernando Pessoa
14. José Régio
15. Camilo Pessanha
16. Cesário Verde
17. Sophia M. B. Andresen

IV. *FICÇÃO*

18. Camilo Castelo Branco, *A Queda dum anjo*; *Novelas do Minho*; *Eusébio Macário*; *A Brasileira de Prazins*
19. Eça de Queiroz, *Os Maias*; *A Ilustre Casa de Ramires*

20. Vergílio Ferreira, *Alegria Breve*; *Para Sempre*
21. Miguel Torga, *Os Bichos*; *Novos Contos da Montanha*

V. *TEATRO*

22. Gil Vicente, *Autos*
23. Antônio Ferreira, *Castro*
24. Almeida Garrett, *Frei Luís de Souza*

VI. *HUMANIDADES*

25. Antero de Quental, *Prosas*
26. Fidelino de Figueiredo, *A Luta pela Expressão*, etc
27. Antônio Sérgio, *Ensaios*, 5 volumes
28. Antônio José Saraiva, *História da Literatura Portuguesa*; *Para a História da Cultura em Portugal*
29. Massaud Moisés, *Literatura: Mundo e Forma*
30. Agostinho da Silva, *Interpretações*

VII. *MISCELÂNEA*

31. Fernão Mendes Pinto, *Peregrinação*
32. Antônio Vieira, *Sermões*
33. Álvaro Ribeiro, *Memórias de um Letrado*

12

CEM LEITURAS BÁSICAS

1. Homero	*Ilíada*
2.	*Odisséia*
3. Ésquilo	*Prometeu Acorrentado*
4. Sófocles	*Édipo Rei*
5. Heródoto	*História*
6. Tucídides	*História da Guerra do Peloponeso*
7. Platão	*O Banquete*
8.	*Mênon*
9.	*A República*
10. Aristóteles	*Organon*
11.	*Metafísica*
12.	*Física*
13.	*Da Alma*
14.	*Ética*
15.	*Política*
16. Hipócrates	*Escritos Médicos*
17. Galeno	*Das Faculdades Naturais*
18. Euclides	*Elementos*
19. Epicteto	*Discursos*
20. Virgílio	*Eneida*
21. Sto. Agostinho	*Confissões*
22.	*A Cidade de Deus*
23. Sto. Tomás de Aquino	*Suma contra os Gentios*
24.	*Suma Teológica*
25. S. Boaventura	*Itinerário da Mente a Deus*
26. Dante Alighieri	*A Divina Comédia*
27. Anônimo	*Santo Graal*
28. Giacomo di Varezzo	*A Legenda Dourada*
29. Maquiavel	*O Príncipe*
30. Hobbes	*Leviatã*
31. Shakespeare	*Otelo*
32.	*Rei Lear*
33.	*Macbeth*
34.	*Hamlet*
35. Nicolau de Cusa	*Da Douta Ignorância*
*36.*Martinho Lutero	*Discursos*
37. Galileu	*Duas Novas Ciências*
38. Cervantes	*Dom Quixote*
39. Camões	*Os Lusíadas*
40. Bacon	*Novum Organum*
41. Descartes	*Meditações de Filosofia Primeira*
42.	*Discurso do Método*
43. Spinoza	*Ética*
44. Racine	*Fedra*

45. Concílio de Trento *Catecismo*
46. Milton *Paraíso Perdido*
47. Pascal *Pensamentos*
48. Newton *Filosofia Natural*
49. Teresa de Ávila *Castelo Interior*
50. Böhme *Aurora Nascente*
51. Locke *Do Entendimento Humano*
52. *Do Governo Civil*
53. Leibniz *Discurso de Metafísica*
54. *Teodicéia*
55. Berkeley *Do Conhecimento Humano*
56. Hume *Do Entendimento Humano*
57. Swift *Aventuras de Gulliver*
58. Montesquieu *Do Espírito das Leis*
59. Rousseau *O Contrato Social*
60. Gibbon *Declínio e Queda do Império Romano*
61. Smith *Riqueza das Nações*
62. Müller *Elementos de Política*
63. De Maistre *Noitadas de S. Petersburgo*
64. Kant *Crítica da Razão Pura*
65. *Crítica da Razão Prática*
66. *Crítica do Juízo*
67. Burke *Reflexões sobre a Revolução na França*
68. Schelling *Filosofia da Mitologia*
69. *Sistema do Idealismo*
70. Hegel *Filosofia da História*
71. *Ciência da Lógica*
72. Napoleão *Código Civil*
73. Goethe *Fausto*
74. *Wilhelm Meister*
75. Balzac *Ilusões Perdidas*
76. Stendhal *O Vermelho e o Negro*
77. Mill *Lógica*
78. Bernard *Introdução à Medicina Experimental*
79. Machado de Assis *Dom Casmurro*
80. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*
81. Manzoni *Os Noivos*
82. Comte *Catecismo Positivista*
83. Dostoiévski *Crime e Castigo*
84. *Os Irmãos Karamázovi*
85. Tolstói *Guerra e Paz*
86. Darwin *A Origem das Espécies*
87. Marx *O Capital*
88. Freud *Introdução Geral à Psicanálise*
89. Leão XIII *Do Pai Eterno*
90. Dilthey *Introdução às Ciências do Espírito*
91. Weber *Ensaios de Sociologia*
92. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*
93. Thomas Mann *A Montanha Mágica*
94. Husserl *Investigações Lógicas*
95. *A Crise das Ciências Européias*
96. Heidegger *Ser e Tempo*

97. Guénon	*O Reino da Quantidade e os Sinais dos Tempos*
98.	*A Metafísica Oriental*
99. Schuon	*A Unidade Transcendente das Religiões*
100. T. S. Eliot	*A Terra Gasta*